

# Læring gennem feedback på pædagoguddannelsen

---

*En empirisk undersøgelse af feedbackpraksissers påvirkning  
på de studerendes læringsproces på pædagoguddannelsen*



**AALBORG UNIVERSITET**

**Læring og Forandringsprocesser**

Aalborg Universitet, Campus København

Kandidatspeciale, 10. semester

**Forfatter**

Josefine Ellehammer Shein

*Studie nr.: 20171125*

**Vejleder**

Mette Pless, Lektor,

*Institut for Læring og*

*Filosofi, Aalborg Universitet*

**Projektrapportens anslag**

161.968 svarende til 67,5

normalsider *inkl. artikel*

*7971 anslag svarende til*

*3,3 normalsider*

**Aflevering**

17. juni 2019

## Forord

Dette speciale er produktet af min gennemførelse af kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet, Campus København. Specialet er udarbejdet af undertegnede i perioden 1. februar - 17. juni 2019. Specialet beskæftiger sig med, hvordan forskellige typer af feedbackpraksisser påvirker de studerendes læringsproces. Motivationen og den faglige interesse for emnet startede tilbage i min egen studietid som pædagogstuderende på Professionshøjskolen UCC Storkøbenhavn, hvor jeg i perioden 2013-2016 selv oplevede, hvordan feedback havde betydning for min læringsproces. Da jeg i forbindelse med mit 9. semester på Læring og Forandringsprocesser var i praksis på pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg, fik jeg mulighed for at undersøge de studerendes oplevelse af den 'nye' bekendtgørelse fra 2014. Herudfra udspringer specialets problemstilling om de studerendes oplevelse af at mangle feedback og vejledning, og at det har en negativ betydning for deres faglige udvikling.

Gennem kandidatuddannelsen har jeg fået dybdegående viden om særlige videnskabsteoretiske perspektiver, teoretiske begreber og kvalitative metoder, som er velegnede og relevante indenfor samfundsvidenskaben og humaniora. Med den viden er det muligt at undersøge og analysere komplekse problemstillinger vedrørende læring og forandring, med afsæt i en kritisk og reflektiv tilgang. Eksempelvis muliggør et socialkonstruktivistisk perspektiv at den forskende fortolker den virkelige virkelighed, fx gennem læringsteoretiske perspektiver. Jeg vil således i specialet, gennem konkret læringsteori, analysere og fortolke, hvordan de forskellige typer feedbackpraksisser på pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole Campus Carlsberg påvirker de studerendes læringsproces.

Specialet består af otte kapitler. *Kapitel 1* præsenterer læseren for specialets problemstilling og problemfelt, som afgrænser problemformuleringen. Gennem præsentation af eksisterende forskning bliver specialets første kapitel skrevet ind i en forskningsmæssig sammenhæng. *Kapitel 2* redegør den videnskabsteoretiske position, som jeg indtager i min 'forskerrolle'. *Kapitel 3* præsenterer specialets undersøgelsesmetoder samt etiske refleksioner. *Kapitel 4* præsenterer databearbejdningsprocessen og den bearbejdede empiri. *Kapitel 5* præsenterer specialets teoretiske position, og her redegøres for de to teoretiske perspektiver, der anvendes i analysen. Kapitel 5 afsluttes med en præsentation af specialets analysestrategi. *Kapitel 6* er specialets analyse, som opdeles i to dele, der

hver især repræsenterer de to teoretiske perspektiver. *Kapitel 7* konkluderer specialets samlede analyse med henblik på at besvare problemformuleringen. *Kapitel 8* diskuterer de teoretiske valg, og der perspektiveres til, hvordan specialet lægger op til nye problemstillinger.

Jeg vil rette en særlig tak til min specialevejleder, Mette Pless, som gennem hele specialeperioden har stået til rådighed med særdeles kompetent, inspirerende, engageret og personlig vejledning. Ligeledes vil jeg rette en stor tak til alle de ansatte og studerende fra pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole, som har muliggjort min undersøgelse. Hertil skal der lyde et særligt tak til lektor Uffe Lund, min tidligere bachelorvejleder og samarbejdspartner det sidste år. Endeligt vil jeg takke min familie, venner og medstuderende for støtte, sparring og opmuntring gennem hele processen.

København, den 17. juni 2019

Josefine Ellehammer Shein

## Abstract

This thesis investigates how students' learning is influenced by different types of feedback practices that take place on the pedagogical education at University College Copenhagen, Campus Carlsberg. The reason for the thesis theme is that different studies show that feedback and guidance are major deficiencies in the education and that the students believe that it has negative consequences for their professional skill development and thus their learning. In 2014, the pedagogical education was changed with the goal of increasing the professionalism and quality of the education. This thesis helps investigate whether this goal was achieved. The thesis helps to investigate whether this lift is achieved.

The starting point of the thesis is a social constructivist position, which means that the conclusion is drawn from the basis of an interpretation of the socially and culturally constructed reality that takes place on the pedagogical education. In addition, this position makes me recognize in my research role that the reality that I am investigating is an interpreted reality constructed from social processes.

The analysis is carried out from two theoretical perspectives. Practice theory is presented through Theodore Schatzki and Stephen Kemmis, Jane Wilkinson, Cristine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer and Laurette Bristol, and a learning perspective, which is presented through Knud Illeris' fundamental understanding of learning dimensions and learning processes. The thesis argues both theoretical perspectives' placements within social constructivism.

The analysis is based on a total of four qualitative interviews, two of which are focus group interviews and the last two are semi-structured interviews. All the informants are either students or employed as teachers at the pedagogical education at University College Copenhagen, Campus Carlsberg.

The study of this thesis shows that a dialogue-based teaching style exists at the pedagogical education in both teacher-to-student and student-to-student contact. By contributing to the individual's motivation and will, this way of teaching has a positive impact on the students' drive to learn. This helps strengthen their professional knowledge and educational competencies. The academic knowledge is acquired individually but is activated by the students through the dialogue-based

teaching and interaction with their teachers, which makes the students more informed and reflective. The study also shows that the students are trained in knowing what it takes to pass a module.

Finally, the thesis shows that the students act differently in relation to peer feedback, which can have a negative impact on the students who are aimed at 'getting it over with'. It does not necessarily have to adversely affect the students' interaction with the supervisor if they do not consider the relationship as important.

## Indholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>1 INDLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 PROBLEMFELT.....	8
1.1.1 Pædagoguddannelsen anno 2019.....	8
1.1.2 Hvad er feedback?.....	10
1.1.3 Hvad er læring?.....	11
1.2 PROBLEMFORMULERING.....	12
1.3 STATE OF THE ART.....	12
1.3.1 Kvalitet i undervisning og læring som praksis indenfor forskellige disciplinære diskurser.....	12
1.3.2 Forstå klasseværelset feedbackpraksis.....	13
1.3.3 Læreres begrundelser for at bruge peer vurdering.....	14
<b>2 VIDENSKABSTEORETISK POSITION</b> .....	<b>15</b>
2.1 INTRODUKTION TIL EN SOCIALKONSTRUKTIVIST POSITION.....	15
2.2 PRAKSISTEORIEN I SOCIALKONSTRUKTIVISMEN.....	17
2.3 LÆRING I SOCIALKONSTRUKTIVISMEN.....	17
2.4 DEN SOCIALKONSTRUKTIVISTISKE POSITIONS BETYDNING FOR SPECIALET.....	18
<b>3 UNDERSØGELSESMETODER</b> .....	<b>18</b>
3.1 KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEWS.....	19
3.1.1 Fokusgruppeinterviews.....	19
3.1.1.1 Rekruttering.....	20
3.1.1.2 De gennemførte interviews.....	22
3.1.2 Semistrukturerede interviews.....	22
3.1.2.1 Rekruttering.....	23
3.1.2.2 De gennemførte interviews.....	23
3.2 ETISKE OVERVEJELSER.....	23
3.2.1 Samtykkeerklæring.....	24
3.2.2 Gennemførelse af interviews.....	24
3.2.3 Interviewguides.....	25
3.2.4 Analyse.....	25
3.2.5 Mit kendskab til feltet.....	25
3.3 LITTERATURSØGNING.....	26
<b>4 PRÆSENTATION AF DET EMPIRISKE DATAMATERIALE</b> .....	<b>27</b>
4.1 BEARBEJDELSEN AF DET EMPIRISK DATAMATERIALE.....	27
4.1.1 Første fase.....	27
4.1.2 Anden fase.....	28
4.1.3 Tredje fase.....	29
4.2 PRÆSENTATION AF DE TRE TYPER AF FEEDBACKPRAKSISER.....	29
4.3 PRÆSENTATION AF INFORMANTER.....	30
<b>5 TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>31</b>
5.1 PRAKSISTEORETISK PERSPEKTIV.....	31
5.1.1 Afgrænsning af praksisser.....	32
5.1.2 Doings og sayings.....	32
5.1.3 Mekanismer i en praksis.....	33
5.1.4 Videreudviklingen af praksisteorien.....	34
5.1.5 Relatings.....	34
5.1.6 Praksisarkitektur.....	34
5.2 ILLERIS LÆRINGSMODEL.....	35
5.2.1 Individets samspilsproces med omverden.....	36
5.2.2 Individets individuelle tilegnelsesproces.....	37

5.3 ANALYSESTRATEGI .....	37
<b>6 ANALYSE.....</b>	<b>39</b>
6.1 PRAKSISTEORETISK PERSPEKTIV .....	39
6.1.1 Feedback i undervisningen-praksis .....	39
6.1.1.1 Afgrænsning af feedback i undervisningen-praksis .....	39
6.1.1.2 Karakteristika ved feedback i undervisningen-praksis .....	40
6.1.1.3 Opsamling på feedback i undervisningen-praksis .....	45
6.1.2 Vejledningspraksis.....	46
6.1.2.1 Afgrænsning af vejledningspraksis.....	46
6.1.2.2 Karakteristika ved vejledningspraksis .....	46
6.1.2.3 Opsamling på vejledningspraksis .....	53
6.1.3 Modulafslutningspraksis.....	54
6.1.3.1 Afgrænsning af modulafslutningspraksis .....	54
6.1.3.2 Karakteristika ved modulafslutningspraksis .....	54
6.1.3.3 Opsamling på modulafslutningspraksis .....	61
6.2 LÆRINGSPERSPEKTIV .....	62
6.2.1 De studerendes samspilsproces.....	62
6.2.2 De studerendes individuelle tilegnelsesproces .....	65
<b>7 KONKLUSION .....</b>	<b>68</b>
<b>8 DISKUSSION .....</b>	<b>69</b>
8.1 DISKUSSION AF TEORIVALG.....	70
8.2 PERSPEKTIVERING .....	71
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>72</b>
<b>OVERSIGT OVER BILAG .....</b>	<b>75</b>
<b>ARTIKEL .....</b>	<b>76</b>

# 1 Indledning

I forbindelse med et praksisophold på pædagoguddannelsen (herefter: PU) på Københavns Professionshøjskole (herefter: KP), Campus Carlsberg (herefter: CC) i efteråret 2018, gennemførte jeg en mindre undersøgelse af de studerendes oplevelse af at gå på pædagoguddannelsen (Shein, 2018). Undersøgelsen viste at mangel på feedback og vejledning, i forbindelse med modulopgaver og eksaminer, var noget af det som fyldte mest hos de studerende. Yderligere fortalte de studerende at denne mangel havde en negativ betydning for deres faglige udvikling og dermed deres læring gennem uddannelsen (Shein, 2018, s. 27-28).

Disse observationer kan bekræftes af flere undersøgelser fra Danmarks Evalueringsinstitut (herefter: EVA), som har undersøgt hvilken betydning evaluering og feedback har på de studerendes uddannelse og læring. EVA har for nyligt gennemført en større undersøgelse af PU. En af analyserne herfra viser at kun halvdelen af de adspurgte studerende vurderede kvaliteten på uddannelsen som god (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016a, s. 8), samt at halvdelen af de studerende på PU oplevede at modtage lidt feedback på deres opgaver og undervisningsdeltagelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016b). EVA (2016b), konkluderer at: *“Feedback til de studerende er en central faktor til at forbedre kvaliteten af undervisningen.”* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016b), samt at såfremt PU i fremtiden udvikler en god feedbackkultur, vil dette løfte kvaliteten af uddannelsen.

## 1.1 Problemfelt

For at afgrænse ovenstående problemstilling vil jeg nedenfor præsentere den empiriske og teoretiske sammenhæng for specialets problemformulering. Dette gøres ved først at rammesætte den empiriske sammenhæng for specialet, hvilket centrerer om PU anno 2019. Dernæst vil jeg rammesætte specialets centrale begreber ‘feedback’ og ‘læring’.

### 1.1.1 Pædagoguddannelsen anno 2019

Ved at redegøre for hvordan PU er udformet i dag, vil jeg i følgende afsnit rammesætte den empiriske sammenhæng for specialet. Hertil inddrages litteratur, som kan være med til at beskrive de dele af PU, der handler om feedback, kvalitet og læring.



I 2014 begyndte implementeringen af den nye bekendtgørelse for PU. Intentionen med bekendtgørelsen var at højne kravene til PU, bl.a. gennem højere faglighed og kvalitet (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2013). Dette medførte at man i gældende studieordning for PU skriver, at feedback anvendes som en væsentlig studieaktivitet, og at der lægges vægt på at de studerende både giver og modtager feedback (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 14). Yderligere står der, at feedback på PUCC vil: *"... være tilrettelagt som en integreret del af undervisningen og kan foregå individuelt og i grupper..."* (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 14) samt at: *"Læring er noget undervisere og studerende samarbejder om."* (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 13). Der beskrives bl.a. at der inddrages praksisviden fra de studerendes praktikperioder, som en integreret del af undervisningen (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 12).

Der er gået nogle år siden bekendtgørelsen trådte i kraft, og selvom Mikkel Harder, der er direktør for EVA, i 2016 udtalte, at det endnu er for tidligt at konkludere på reformen, viser flere undersøgelser at man langt fra er i mål med ambitionerne om højere faglighed og kvalitet på PU (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016b). Ditte Mundeling Samuelsen, som er faglig sekretær i Pædagogstuderendes Landssammenslutning<sup>1</sup>, udtaler at udfordringerne på pædagoguddannelsen, som EVAs undersøgelser viser, ikke blot er opstartsproblemer, men en konsekvens af massive nedskæringer og kvalitetsforringelser (Pædagogstuderendes Landssammenslutning, U.Å.).

Noget tyder på at en af faktorerne, der påvirker kvaliteten af de studerendes læring, samt den feedback de modtager, er antallet af undervisningstimer hvor de studerende møder en fagligt, kvalificeret underviser. Tidligere seminarielektor Espen Jerlang og tidligere seminarielektor Suzanne Ringsted skriver i et debatindlæg: *"Når vi nævner dette fatale tab af undervisningstimer, skyldes det vores overbevisning om, at såfremt de studerende skal have reel mulighed for at udvikle deres kompetencer og dannelse, kræver det et kvalificeret og udfordrende møde med kvalificerede lærere..."* (Jerlang & Ringsted, U.Å.). Dermed ses at de studerendes møde med en fagligt, kvalificeret underviser, har betydning for de studerendes kompetenceudvikling og dannelse. Dermed opstår der en problematik ved at PU på trods af intentionerne for den nye bekendtgørelse, ikke umiddelbart er sket et fagligt løft.

---

<sup>1</sup> Landsdækkende fagforening for pædagogstuderende.

En måde hvorpå man ser at problematikken tages alvorligt på KP, er at de i deres strategi for 2019-2023 vil sætte fokus på at skabe stærkere arbejdsfællesskaber gennem: *“Mere kvalificering af hinandens arbejde gennem systematisk sparring og feedback...”* (Københavns Professionshøjskole, U.Å., s 5). Strategien gælder for hele KP og for alle i KP (Københavns Professionshøjskole, U.Å., s. 9). Det tyder på at KP i fremtiden vil arbejde med, at studerende og undervisere i højere grad skal bruge hinanden til sparring og feedback. Der er umiddelbart endnu ikke forelagt konkrete tiltag eller erfaringer, hvilket umuliggør at inddrage relevant viden om dette i specialet.

### **1.1.2 Hvad er feedback?**

Jeg vil nu rammesætte begrebet feedback i forhold til anvendelsen i specialet. Dette gøres ved at inddrage den pædagogiske forsker, John Hatties redegørelse for begrebet, som præsenteres i bogen ‘Synlig læring - for lærere’ (Hattie, 2014). Hatties arbejde med feedback er baseret på en sammenfatning af over 900 metaanalyser<sup>2</sup>, hvor bl.a. 77 pædagogiske uddannelsesinstitutioner medvirkede (Hattie, 2014, s. 34). Resultatet af dette arbejde førte til Hatties bog ‘Visible Learning’ fra 2009. På baggrund af undersøgelsens store omfang, kan være med til at give et generelt billede af, hvad feedback er, samt hvad der fungerer, og hvad der ikke fungerer. Derudover inddrages EVAs vidensopsamling om feedback i undervisningen på danske gymnasier (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017). Selvom vidensopsamlingen beskæftiger sig med undersøgelser, der er gennemført i gymnasier, er denne viden relevant i specialets kontekst, da der findes mange ligheder i undervisningsformerne på gymnasier og professionshøjskoler, samt at undersøgelserne er gennemført i en dansk kontekst.

Ifølge Hattie (2014) er feedback et af de mest virkningsfulde træk til undervisning og læring (s. 183). Samtidigt beskriver Hattie, at effekten af feedback er en stor variable, og argumenterer for at feedback, som oftest kommer sekundært efter undervisning, ingen effekt vil have (Hattie, 2014, s. 183-184). Hattie beskriver yderligere at feedback kan gives på mange måder:

Gennem affektive processer, forøget indsats, motivation eller engagement, ved at forsyne eleverne med forskellige kognitive processer, omstrukturering af forståelser, ved at bekræfte overfor eleven at han eller hun har ret eller uret, pege på, at mere information er til rådighed

---

<sup>2</sup> Metanalyserne blev baseret på 50.000 forskningsartikler, 150.000 effektstørrelser og ca. 240 millioner elever (Hattie, 2014, s. 24).

eller nødvendig, pege på retninger, eleverne kan tage, og pege på alternative strategier, som kan bruges til [at] forstå bestemte informationer med ... (Hattie, 2014, s. 183).

Ovenstående kan give et billede af, hvor bredt feedback kan forstås, gives, og dermed praktiseres. Samtidigt kan man udlede at den store variable i feedback kan have stor betydning for, om feedback bidrager til de studerendes læringsproces, hvis den feedback der gives ingen effekt har.

I EVAs vidensopsamling om feedback i undervisningen på gymnasierne konkluderes at en veludviklet feedbackpraksis ikke udelukkende handler: “... om at give feedback, men også om, hvilken form for feedback der gives, idet nogle former for feedback er mere virkningsfulde med hensyn til at understøtte elevernes læring end andre.” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017, s. 4). Dette leder tilbage til Hatties beskrivelse af de mange måder at give feedback på.

Opsummerende vil jeg i specialet tage udgangspunkt i, at feedback kan praktiseres på mange måder, og at dette har stor betydning for de studerendes læringsproces.

### **1.1.3 Hvad er læring?**

I denne del af problemfeltet ønsker jeg at rammesætte begrebet 'læring' i specialets kontekst. Dette gøres ved at inddrage forsker og teoretiker Knud Illeris (2007) brede læringsdefinition. Illeris (2007) trækker på forståelser indenfor psykologien, hjernefysiologien og samfundsvidenskaben og definerer læring som et kompliceret og mangesidigt begreb (s. 16-17).

Illeris (2007) beskriver en bred læringsdefinition hvor både læring og læringsprocesser, referer til de processer, der foregår mellem individet og de materielle og sociale omgivelser (s. 14-15). Disse er en forudsætning for, både direkte og indirekte påvirkning på den individuelle psykologiske processer hvor der sker en ændring (Illeris, 2007, s. 14-15). Det vil sige at man rent teoretisk kan se læring, som noget, der foregår i individet i et samspil med omverdens materiel og andre individer. Ud fra denne definition, må der antages at læring og læringsprocesser foregår når der gives feedback ved at studerende gennem feedback påvirkes i samspillet med den, der giver feedback.

Med afsæt i ovenstående, tager jeg i specialet udgangspunkt i at læring foregår som en individuel proces i et samspil med andre mennesker i den praksis, der foregår på pædagoguddannelsen. Dette

sker som en integreret del af undervisningen og i et samspil med underviserne og andre studerende, fx når der gives feedback.

## 1.2 Problemformulering

Ovenstående rammesætning af specialets problemfelt, leder mig til følgende problemformulering:

- *Hvordan påvirkes de studerendes læringsproces gennem forskellige typer af feedback-praksisser på PUCC?*

Til problemformuleringen følger en række arbejdsspørgsmål, som hjælper mig til at operationalisere problemformuleringen til mindre undersøgende delelementer. Arbejdsspørgsmålene lyder som følger:

1. Hvilke typer af feedbackpraksisser kommer til udtryk i det empiriske datamateriale?
2. Hvad karakteriserer disse typer af feedbackpraksisser?
3. Hvad kendetegner de studerendes tilegnelses- og samspilsproces?

## 1.3 State Of the Art

Følgende afsnit rammesætter eksisterende forskning indenfor det område, som specialet ønsker at bidrage til. Der inddrages tre internationale forskningsartikler, som alle er skrevet ud fra forfatterens egen forskning indenfor deres respektive område. Afsnittene er en redegørelse af forskningsartiklernes hovedpointer i relation til specialet. Efter hvert afsnit perspektiveres til hvordan jeg ser specialet kan bidrage med viden indenfor de tre forskningsresultater. En beskrivelse af fremgangsmåden for udvælgelse af forskningsartikler, kan ses i afsnit 3.3.

### 1.3.1 Kvalitet i undervisning og læring som praksis indenfor forskellige disciplinære diskurser

Line Wittek fra Buskerud og Vestfold University College og Laurence Habib fra Oslo og Akershus University College of Applied Sciences (2013) beskriver i artiklen 'Quality Teaching and Learning as Practice Within Different Disciplinary Discourses', hvad kvalitet i undervisning og læring på videregående uddannelser består af (s. 275). Wittek og Habib (2013) tager teoretisk afsæt i aktør/netværksteori samt en sociokulturel forståelse af læring (s. 275). De mener at de to perspektiver,

tilfælles kan være med til at definere kvaliteten i undervisning og læring på videregående uddannelser (Wittek & Habib, 2013, s. 276).

Resultaterne af forskningsarbejdet bygger på et stort kvalitativt studie, hvor de to forfattere arbejdede tæt sammen om et etnografisk feltstudie på tre institutter i Skandinavien (Wittek & Habib, 2013, s. 277-278). Dermed er deres forskning relevant i en dansk sammenhæng. Wittek & Habib (2013) kombinerede i dette studie forskellige metoder som observationer, interviews og dokumentanalyser (277-278). Disse præsenteres i artiklen som casestudier (Wittek & Habib, 2013, s. 277-278). Resultaterne viser at de interviewede undervisere havde en sociokulturel tilgang til læring samt at underviserne er en vigtig aktør i de studerendes læring (Wittek & Habib, 2013, s. 278). Forskningen viser også at de studerende ikke havde samme forståelse for, hvilke praktiske konsekvenser denne forståelse af læring har (Wittek & Habib, 2013, s. 279). En anden vigtig aktør viste sig at være idéen om altid at være i udvikling. Underviserne understregede behovet for at veksle mellem forskellige undervisningsmetoder, og at anvende hyppige evalueringer som en central kvalitetsindikator (Wittek & Habib, 2013, s. 278). Samtidigt viste casestudiet at underviserne på trods af ovenstående, havde tendens til at ty til traditionelle undervisningsformer, hvor formålet er at informere (Wittek & Habib, 2013, s. 279).

Specialet kan ligesom ovenstående forskning, bidrage med et kvalitativt syn på en læringsmæssig problemstilling. Derudover kan specialet være med til at vise, hvordan de studerende giver udtryk for at opleve deres egen læring gennem forskellige feedbackpraksisser, samt hvordan underviserne påvirker de studerendes læring.

### **1.3.2 Forstå klasseværelsest feedbackpraksis**

Lois R. Harris, Gavin T. L. Brown og Jennifer A. Harnett udgav i 2014 forskningsartiklen 'Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses'. Den er baseret på en definition af feedback fra John Hattie, nemlig at: "... *information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding...*" (Harris, Brown & Harnett, 2014, s.

108). I denne forståelse er selvvurdering<sup>3</sup> og peervurdering<sup>4</sup> mindst ligeså vigtig som feedback fra undervisere (Harris, Brown & Harnett, 2014, s. 108).

Deres resultater er baseret på en survey undersøgelse, som er besvaret af 193 børn i alderen 9-15 år (Harris, Brown & Harnett, 2014, s. 113). Resultatet af undersøgelsen viste en stærk forbundenhed mellem læreren og den feedback, som enten kom gennem mundtlig eller skriftlig feedback, eller via en karakter. Undersøgelsen viste også at eleverne accepterede denne feedbackpraksis, ved at læreren er en legitim kilde til feedback. Derudover viste undersøgelsen at der tegner sig et billede af, at eleverne er forpligtede til at forestille sig, at den feedback de modtager, bidrager til deres læring (Harris, Brown & Harnett, 2014, s. 126).

Denne artikel beskæftiger sig med, hvad der i Danmark svarer til Folkeskolen. Selvom undersøgelsen er baseret på en anden målgruppe, kan der trækkes paralleller til målgruppen i specialet, ved at problemfeltet rammesætter feedback og læring på et overordnet plan, som er gældende for alle undervisnings- og uddannelsessammenhænge. Derudover kan jeg trække paralleller til undersøgelsens fokus på at forstå feedbackpraksisser, hvor specialet, udover målgruppen, differentiere sig ved at være en kvalitativ interviewundersøgelse frem for en kvantitativ survey undersøgelse.

### **1.3.3 Læreres begrundelser for at bruge peer vurdering**

Ernesto Panadero og Gavin T. L. Browns forskningsartikel 'Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use', beskæftiger sig med peervurdering og vurdering for læring, i relation til lærernes rolle i forhold til formidling og gennemførelse af dette i klasserummene (Panadero & Brown, 2017. Forskningen tager udgangspunkt i allerede eksisterende forskning, som bl.a. er repræsenteret gennem David J. Nicol og Debra Macfarlane-Dicks undersøgelse af formativ vurdering og selvreguleret læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), samt Paul Black og Dylan Williams bog 'Assessment and classroom learning' (Black & William, 1998).

---

<sup>3</sup> Selvvurdering defineres i ordbogen som: "vurdering af ens egne evner, præstationer eller værd" (Den Danske Ordbog, selvvurdering, U.Å.).

<sup>4</sup> I relations til definitionen af 'selvvurdering' betyder 'peervurdering' vurdering fra ligestillede af evner, præstationer eller værd.

Resultaterne af Panadero og Browns forskning er baseret på data fra en survey på 75 spørgsmål, som blev besvaret af i alt 1286 undervisere hvoraf 155 af disse er fra videregående uddannelser (Panadero & Brown, 2017, s 138). Resultater afslører at underviserne lejlighedsvist bruger peervurdering i undervisningen, og med en positiv oplevelse heraf. Yderligere viste undersøgelsen at oplevelsen af den positive oplevelse, havde proportionel opadgående betydning for hyppigheden af anvendelsen af peervurdering i undervisningen (Panadero & Brown, 2017, s 136).

Specialet kan være med til supplere denne artikel ved at kunne konkludere på, hvordan peervurdering, eller opponentfeedback, som det kaldes på PUCC, gøres i praksis på pædagoguddannelsen. Dette gøres gennem en interviewundersøgelse, hvorfor specialet kan supplere med et kvalitativt bud på ovenstående.

Sammenfattende kan specialet, ud fra ovenstående afdækning af udvalgt eksisterende forskning, være med til at belyse hvilke forskellige typer af feedbackpraksisser, der findes på PUCC samt hvilken betydning de forskellige måder at gøre feedback på, påvirker de studerendes læringsproces.

## **2 Videnskabsteoretisk position**

Følgende kapitel præsenterer specialets videnskabsteoretiske position indenfor socialkonstruktivismen. Jeg vil derfor i de følgende afsnit redegøre for de grundlæggende forståelser indenfor socialkonstruktivismen, samt praksisteoriens og specialets læringsforståelses placering indenfor socialkonstruktivismen. Der afsluttes med en kort redegørelse af, hvilken betydning den videnskabsteoretiske position har for specialet.

### **2.1 Introduktion til en socialkonstruktivist position**

For at redegøre for de overordnede grundantagelser indenfor socialkonstruktivismen, vil jeg anvende lektor i samfundsvidenskab på Institut for Samfund og Globalisering på Roskilde Universitet Klaus Rasborgs (2014) skitsering af 'Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi' fra antologien 'Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne'. Derudover suppleres med argumenter fra tidligere ledelsesforsker, institutleder og dekan på CBS, Søren Barlebo Wennebergs bog 'Socialkonstruktivismen - positioner, problemer og perspektiver' fra 2000.

Socialkonstruktivismen er ikke én måde at anskue videnskab på (Rasborg, 2014, s. 405), men derimod en samlet betegnelse, som ofte anvendes indenfor samfundsvidenskaberne (Wenneberg, 2000, s. 13). Derfor er socialkonstruktivismen mangfoldig og kræver en nærmere indkredsning og konkretisering i denne sammenhæng. Socialkonstruktivismen står, ifølge Rasborg, i modsætning til realismen, som hævder at der findes en objektiv sandhed om verden og at denne eksisterer uafhængigt af vores bevidsthed. Socialkonstruktivismen hævder derimod at den virkelighed, der erkendes, aldrig kan være den virkelige virkelighed, men en fortolket virkelighed (Rasborg, 2014, s. 403). Den virkelighed, som jeg søger at fortolke, er hvordan jeg gennem mine teoretiske perspektiver kan fremanalysere hvordan de studerendes læringsproces påvirkes gennem forskellige typer af feedbackpraksisser.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv, søges forklaringer gennem den sociale interaktion, som udspiller sig blandt individer, hvorved sociale processer er konstituerende for en social praksis (Rasborg, 2014, s. 406). Ud fra dette perspektiv, anser jeg at de forskelle sociale processer, der foregår på PUCC, fx undervisning, konstituerer en social praksis i form af forskellige typer af feedbackpraksisser. Med dette er det værd at nævne at jeg positionerer mig ved at erkende, at det er den virkelighed som jeg kigger på, som er socialt konstrueret, hvorved specialets konklusion er en fortolkning, som jeg gør mig ud fra specialets afgørende valg indenfor teori og metode. Dette perspektiv på socialkonstruktivismen definerer og beskriver Wenneberg (2000) som en måde, hvorpå man søger forklaringer: “... af hvordan den sociale virkelighed eller konkrete sociale fænomener er opbygget og fungerer.” (Wenneberg, 2000, s. 87-88).

Rasborg (2014) argumenterer for at socialkonstruktivismen indeholder et forandringsperspektiv, da det for socialkonstruktivismen er centralt, at samfundsmæssige fænomener er blevet til via historiske og sociale processer og derfor vil være historisk foranderlige (s. 403). Ydermere skriver Wenneberg (2000) at alle socialkonstruktivismen har det til fælles at de søger svar på hvordan det sociale skabes og genskabes (s. 88). For specialet betyder det, at feedbackpraksisserne og disses måde at påvirke de studerendes læringsproces på, gennem en social praksis, ville kunne forandres ved at ændre de sociale processer, som de er konstitueret af.



## 2.2 Praksisteorien i socialkonstruktivismen

Professor på Sociologisk Institut på Københavns Universitet Bente Halkier, og professor på Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet Iben Jensen (2008), argumenterer i en forskningsartikel om 'Det sociale som performativet', for praksisteoriens placering indenfor socialkonstruktivismen (s. 62). Da praksisteorien er den overordnede ramme for specialets analyse, vil jeg i nedenstående afsnit kort redegøre for denne placering.

Halkier og Jensen skriver: "*Et praksisteoretisk perspektiv trækker på gængse socialkonstruktivistiske antagelser om det relationelle og produktive ved det sociale liv.*" (Halkier & Jensen, 2008, s. 62). Hermed mener de at man gennem et socialkonstruktivistisk perspektiv, kan skabe en viden om de sociale processer, der fremtræder i en praksisteoretisk analyse.

Ud fra ovenstående, samt Rasborgs (2014) argumentation for at forklaringer i et socialkonstruktivistisk perspektiv søges gennem social interaktion, og sociale praksisser dermed er konstituerende for sociale praksisser, muliggør denne videnskabssteoretiske position en undersøgelse af, hvordan forskellige typer af feedbackpraksisser gøres af undervisere og studerende på PUCC.

## 2.3 Læring i socialkonstruktivismen

Til redegørelsen for specialets læringsteoretiske position indenfor socialkonstruktivismen, inddrages tidligere argumenter fra ovenstående afsnit i relation til Illeris (2007) læringsforståelse.

Illeris (2007), der i afsnit 1.1.3 blev præsenteret som læringsteoretiker, har udviklet en model, der illustrerer at læring og læringsprocesser består af flere processer og dimensioner (s. 16). Da modellen er udviklet ud fra flere overordnede læringsforståelser vil placeringen i socialkonstruktivismen kræve en nærmere udfoldelse. Hans model af læringens processer og dimensioner, anvendes til besvarelse af hvordan de studerendes læringsproces påvirkes gennem de forskellige typer af feedbackpraksisser, der udspiller sig på PUCC. I nedenstående afsnit vil jeg redegøre for modellen i forhold til dens anvendelse i specialet.

Udviklingen af modellen er sket på baggrund af de fundamentale forhold i læringens struktur, gennem de dimensioner og processer, som læring består af (Illeris, 2007, s. 35). Derudover beskriver Illeris

at al læring foregår i to processer, som indgår i et samspil med hinanden og det omgivende samfund (Illeris, 2007, s. 35). Når man vil forsøge at forstå læring, er det vigtigt at begge processer inddrages og aktiveres, da de indgår i indbyrdes samspil i al læring (Illeris, 2007, s. 36). Illeris argumenterer for at den ene læringsdimension, samspilsdimensionen handler om alt det, der foregår mellem individet og dets omverden (Illeris, 2007, s. 41). Dette lægger sig meget op af at Wenneberg beskriver, at man i et socialkonstruktivistisk perspektiv, bl.a. søger forklaringer på hvordan den sociale virkelighed (eksempelvis i en samspilsdimension), er opbygget (Wenneberg, 2000, s. 87-88).

## **2.4 Den socialkonstruktivistiske positions betydning for specialet**

Socialkonstruktivismen repræsenterer min position som 'forsker' ved at jeg erkender mig, at al viden i specialet er konstrueret på baggrund af sociale og kulturelle aspekter. Derudover anser jeg det samfundsmæssige problem, som indledningen og problemfeltet rammesætter, som en social konstruktion. Derudover danner socialkonstruktivismen også grundlag for den teoretiske rammesætning af praksisteorien, og en bred læringsforståelse, hvor læring sker i et socialt samspil.

Ovenstående snit på socialkonstruktivismen inddrages i specialet som en refleksion over de forskellige processer, og de valg, der er truffet. Det betyder at jeg vil inddrage videnskabsteoretiske argumenter, og fremføre disse for læseren i det omfang, det er relevant. Dette vedrører særligt valg af teori, der argumenteres for i ovenstående, valg af metode samt konklusion og diskussion.

## **3 Undersøgelsesmetoder**

Følgende kapitel præsenterer de metoder, indenfor de kvalitative forskningsinterviews, der anvendes i specialet. Herunder beskrives rekrutteringsprocessen samt de gennemførte interviews. Efterfølgende kommer et reflekterende afsnit om de etiske overvejelser, gjort i tilvejebringelsen af specialet, herunder mit kendskab til feltet og endeligt en beskrivelse af litteratursøgningen til State Of the Art.

Der er gennemført i alt fire kvalitative forskningsinterviews. De to af dem er fokusgruppeinterviews hvor der deltog i alt syv studerende fra PUCC. De sidste to er semistrukturerede interviews med to undervisere fra PUCC. Tilgangen i alle interviews har været med afsæt i specialets praksisteoretiske perspektiv, hvor jeg har fokuseret på at undersøge hvordan informanterne er med til at opretholde og reproducere forskellige typer af feedbackpraksisser. Dermed har jeg været inspireret af min

videnskabsteoretiske position indenfor socialkonstruktivismen. Det betyder at i min tilgang til specialets metodadesign, har taget udgangspunkt i de to første arbejdsspørgsmål (se afsnit 1.2). Gennem mit metodadesign har jeg derfor søgt efter forklaringer, som kunne findes i den sociale interaktion, som informanterne fortæller, udspiller sig blandt informanter (Rasborg, 2014, s. 406). Som beskrevet i afsnit 2.1 kan man gennem denne sociale interaktion, se den sociale interaktion som konstituerende for de sociale praksisser, som jeg anser feedbackpraksisserne for at være.

Formålet med at interviewe både undervisere og studerende har været at få begges perspektiv på, hvordan de oplever de forskellige typer af feedbackpraksisser. Specialets læringsteoretiske perspektiv er kommet til efter den empiriske dataindsamling, da jeg ud fra den bearbejdningen af det empiriske datamateriale tredje fase, kunne se behovet for et læringsteoretisk perspektiv til at undersøge den samfundsmæssige problemstilling, som blev skitseret i indledningen og problemfeltet. Bearbejdningsprocessen af det empiriske data beskrives i afsnit 4.1.

## **3.1 Kvalitative forskningsinterviews**

I følgende afsnit vil jeg redegøre for min anvendelse af fokusgruppeinterviews og semistrukturerede interviews, som begge kan kategoriseres som kvalitative forskningsinterviews (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Til hver interviewmetode tilhører en beskrivelse af metodens overordnede forståelse, rekrutteringsprocessen og de gennemførte interviews.

### **3.1.1 Fokusgruppeinterviews**

Til redegørelsen af fokusgruppeinterviews som metode, anvendes professor på Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet, Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, som også er professor ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitets (2015) antologi 'Kvalitative metoder', hvori Halkier (2015) beskriver fokusgrupper som en kvalitativ metode. Derudover inddrages tidligere professor i pædagogisk psykologi på Aarhus Universitet, Steinar Kvale og Brinkmanns (2009) bog 'Interview', som også giver et billede af fokusgruppeinterviewet som metode.

Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at et fokusgruppeinterview, tager afsæt i den traditionelle forståelse af et forskningsinterview mellem to personer (s. 170). Ifølge Halkier er den store forskel, at der i fokusgruppeinterviews produceres empirisk data på gruppeniveau, hvorfor

metoden er anvendelig når man ønsker at fokusere på, hvordan det sociale liv udspiller sig (Halkier, 2015, s. 137). Dermed bliver fokusgruppeinterviewet som metode relevant når jeg, som tidligere beskrevet, er interesseret i at undersøge, hvordan den sociale interaktion er konstituerende for en social praksis. Samtidigt bliver den viden, som fokusgruppeinterviewet generere, ifølge Halkier (2015, s. 138) kontekstafhængig og potentiel foranderlig, hvilket er formålet med metodedesignet når jeg i specialet spørger indtil konkrete feedbackpraksisser på PUCC, samt de interviewede studerendes læringsproces. Specialet ønsker derfor ikke at kunne sige noget generelt for pædagoguddannelsen eller for uddannelser generelt.

### **3.1.1.1 Rekruttering**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) styres et fokusgruppeinterview af en moderator, og består oftest af seks til 10 informanter (s. 170). Da interviewene er gennemført som en del af mit speciale, var det naturligt at jeg var moderator. Mit mål blev at få seks studerende til at deltage i hvert interview.

Rekrutteringen til de to fokusgruppeinterviews viste sig at være en udfordring. Jeg har tidligere erfaringer med at rekruttering generelt kan en udfordring. Dog har jeg været vant til at være flere om denne opgave, hvorfor det har været lettere at benytte sig af et større netværk. I forbindelse med udarbejdelsen af specialet, har jeg i naturens sag været alene om rekruttering. Jeg har benyttet mig af mit relativt store netværk på PUCC, som består af venner, tidligere undervisere fra egen studietid og fra mit praksisophold i efteråret.

I første omgang sendte jeg en mail til en god veninde, som er studerende på 4. semester samt til min kontaktperson på PUCC. I denne mail beskrev jeg kort formålet med at invitere de studerende til fokusgruppeinterviewene, og i hvilken kontekst resultatet skulle bruge. Denne mail kan ses i bilag 1. Min veninde kopierede mailen og sendte til hendes studiehold, i deres lukkede Facebookgruppe. Min kontaktperson inviterede et studiehold, som han på daværende tidspunkt underviste på 7. semester. Denne første rekrutteringsrunde endte med fire positive tilkendegivelser. De tre af dem lavede jeg en aftale med nogle uger efter, på en dato hvor den sidste ikke kunne. Jeg aftalte med vedkommende at lave en anden aftale når jeg informanter nok til det andet fokusgruppeinterview.

Da jeg stadig manglende informanter, besluttede jeg mig for at møde personligt op, i håb om at en 'fremmødestrategi' ville kunne hjælpe mig til at få nok informanter. Derfor aftalte jeg med to tidligere

undervisere at komme forbi i slutningen af deres undervisning, for at invitere de studerende personligt. Til disse fremmødeinvitationer startede jeg med at introducere mig selv samt fortælle lidt om min baggrund som pædagogstuderende, og derfor min relation til deres underviser. Derefter fortalte jeg om mit speciale og hvorfor jeg søgte informanter til fokusgruppeinterviews. Jeg gav efterfølgende mulighed for at de studerende kunne stille spørgsmål og derefter melde sig til, enten på den allerede aftalte dag, eller på en liste over de studerende, som jeg skulle finde en ny dato med, sammen med den fjerde studerende fra første omgang. Dette gav ikke nogle konkrete aftaler.

Da fremmødestrategien ikke så ud til at virke efter hensigten, besluttede jeg mig for at sende en mail til alle de undervisere, som jeg kender på PUCC - både tidligere undervisere og de jeg kender fra mit praksisophold. Her bad jeg dem videregive informationen til alle deres studerende (se bilag 2). Dette også uden resultat.

Jeg besluttede derfor at forsøge med fremmødestrategien igen. Jeg tog ind på PUCC 20 min. før undervisningen skulle begynde. Her stødte jeg forventeligt ind i en del undervisere, som var på vej til undervisning med, for mig, tilfældige hold. Jeg lavede aftaler med tre undervisere om at møde op og invitere til mine fokusgruppeinterviews. Dagen forinden havde jeg tilfældigt mødt en studerende fra PUCC i privaten. Han var til undervisning samme dag, og derfor gik jeg op til hans undervisning og aftalte med underviseren, at jeg lige fik fem minutter til at invitere hele holdet til mine interviews. Denne fremmøderunde indbragte mig i alt fem mulige informanter, som alle viste interesse for interview nummer to. Derfor endte første fokusgruppeinterview med at bestå af i alt tre informanter. En præsentation af alle informanter ses i afsnit 4.3. Det andet fokusgruppeinterview endte med fire informanter. To som jeg kendte gennem mit praksisophold og to som min tidligere underviser på daværende tidspunkt underviste på 3. semester.

Overordnet set har rekrutteringsprocessen været tidskrævende og hård på grund af de mange afslag. Set i bagklogskabens lys skulle jeg have forsøgt mig med flere strategier. Jeg har dog benyttet mig af hele mit netværk til det yderste, hvorfor jeg også mener at den etiske grænse for hvad der er socialt acceptabelt, var tæt på at være nået. Overordnet set er jeg selv tilfreds med deltagelsen af hhv. tre og fire informanter i fokusgruppeinterviewene, selvom det optimale og ønskværdige for min undersøgelse, havde været seks informanter til hvert interview. Selve udbyttet og kvaliteten af interviewene er meget tilfredsstillende. Det relativt lave antal informanter gjorde det muligt, at de

studerende kunne udfolde deres svar overfor hinanden, og samtidigt ikke skulle forhaste sig i deres besvarelser.

### **3.1.1.2 De gennemførte interviews**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det op til moderatoren at præsentere emnet for interviewet, og har herefter til opgave at skabe en atmosfære, der giver mulighed for at alle kan udtrykke sig i forhold til det emne, der er blevet præsenteret (s. 170). Jeg havde booket mødelokaler på CC for at gøre det så nemt som muligt for informanterne. Der var stillet et stort bord op i midten med stole rundt om og der stod kaffe på bordet. Dette var for at skabe en afslappet og hyggelig stemning fra start.

De to fokusgruppeinterviews er gennemført med udgangspunkt i en interviewguide, som kan ses i bilag 3. Derved havde jeg som moderator mulighed for at styre hvilke emner, informanterne diskuterede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151). Jeg oplevede at jeg undervejs lyttede til informanternes svar og diskussioner, og med udgangspunkt i disse, stillede opklarende spørgsmål. På den måde fik jeg svar på spørgsmålene i interviewguiden, men spørgsmålene kom i en anden rækkefølge for at følge informanternes interesse i diskussionerne. Hvert interview tog ca. 70-80 minutter hvilket var besluttet fra start ud fra et hensyn til at interviews af denne varighed kræver, at informanterne sætter halvanden time af, for ikke at blive forsinket efter interviewet. Mine erfaringer fortæller mig nemlig at der ofte kan være nogle, der kommer lige til tiden og derfor skal bruge nogle minutter på at tage overtøjet af, smalltalke lidt med interviewer og de øvrige informanter, information om samtykke samt at få dobbelttjekket det tekniske udstyr. Derudover fokuserede jeg meget på at der var tid til at få afsluttet interviewene på en rolig måde, således at alle fik mulighed for at komme med en afsluttende bemærkning. I begge interviews oplevede jeg en god atmosfære med engagerede informanter, der ikke virkede stressede over tiden, selvom flere af de studerende havde planer efterfølgende.

### **3.1.2 Semistrukturerede interviews**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er metoden bag det semistrukturerede interview bl.a. inspireret af diskursteorien, hvorfor et sådant interview kan besvare spørgsmål vedrørende hvordan forskellige praksisser konstituerer sociale verdener (s. 30). Dermed kan jeg argumentere for, at denne interviewmetode er anvendelig, når jeg gennem min placering som socialkonstruktivist søger at besvare hvordan de studerendes læringsprocesser påvirkes gennem forskellige typer af feedback-

praksisser på PUCC. Dette mener jeg da jeg tidligere har argumenteret for, at de forskellige feedbackpraksisser er konstitueret af sociale processer.

### ***3.1.2.1 Rekruttering***

For at få udvidet perspektiverne fra de studerende, blev to undervisere inviteret et semistruktureret interview. Disse interviews søger viden om undervisernes arbejde med feedback til og mellem de studerende i forskellige kontekster.

Rekruttering til de to gennemførte semistrukturerede interviews foregik ved at tage kontakt via mail til to af de undervisere, som jeg havde lært at kende gennem mit praksisophold. Den ene sagde ja til deltagelse, men den anden havde fået ansvaret for et internt udviklingsprojekt og underviste derfor ikke på det givne tidspunkt. Hun foreslog dog et par andre undervisere, som tidligere havde været behjælpelige i forhold til udefrakommende studerende - sådan en som mig. Den ene af disse kendte jeg fra praksisopholdet, og jeg tog derfor kontakt med det samme. Også hun sagde ja til at deltage. Jeg lavede en aftale med hver af underviserne således, at det passede ind i deres øvrige program.

### ***3.1.2.2 De gennemførte interviews***

Ligesom med fokusgruppeinterviewene, er de to semistrukturerede interviews gennemført med udgangspunkt i en interviewguide, som kan ses i bilag 4. Jeg kunne derfor styre hvilke emner, informanterne skulle tale om (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151). Den ene informant havde god tid og vi talte derfor meget dybdegående om alle spørgsmål, og havde tid til at tale udover guiden. Dette interview varede knap en time. Den anden informant havde meget kort tid, og vi blev afbrudt efter ca. 30 min. Også ved disse interviews, havde jeg booket lokaler på CC for at gøre det så nemt som muligt for informanterne.

## **3.2 Ethiske overvejelser**

I forbindelse med den empiriske dataindsamling, har jeg gjort mig nogle etiske overvejelser og efterfølgende refleksioner. De etiske overvejelser og refleksioner er baseret på, at man ifølge Kvale og Brinkmann generelt ved interviewforskning berører menneskers private liv, for derefter at lægge dette offentligt tilgængeligt, hvorfor man som interviewforsker er forpligtet til at overveje alle aspekter vedrørende etik (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80).

Gennem hele specialeprocessen har jeg foretaget utallige teoretiske, metodiske og analytiske valg på baggrund af mine etiske refleksioner. Så mange at de vil være umulige at fremvise her. Derfor vil jeg i nedenstående gennemgå de mest centrale etiske refleksioner, som jeg har gjort mig i forbindelse med tilvejebringelsen af specialet.

### **3.2.1 Samtykkeerklæring**

Inden jeg gennemførte mine interviews, havde jeg udarbejdet en samtykkeerklæring, som kan ses i bilag 5. Alle informanter, der indgår i nærværende undersøgelse, har læst og underskrevet denne. De udfyldte samtykkeerklæringer er i min varetægt. Samtykkeerklæringen består af en generelt introduktion til formålet med deltagelsen i undersøgelsen og det overordnede tema for specialet. I samtykkeerklæringen bliver informanterne informeret om at interviewene vil blive transskriberet, med henblik på at kunne anvendes som genstand for analyse. De er samtidigt informeret om at både lydfiler og transskriptioner slettes efter eksamen. Derudover står der at informanterne vil være anonyme, og derfor vil blive tildelt et pseudonym i analysen således, at det ikke vil være muligt at identificere informanterne. Ved at sikre dem anonymitet mener jeg, at have beskyttet dem mod, at deres udtalelser kan ramme informanterne personligt. Dette aspekt er særlig vigtigt i forhold til de interviewede undervisere, da de indgår i et ansættelsesforhold på KP.

Derudover er de blevet informeret om at de til enhver tid kan trække sig helt eller delvist fra undersøgelsen. Dette kan de gøre ved at kontakte mig på min AAU studiemail, som står på samtykkeerklæringen. Alle har fået udleveret en, af mig, underskrevet samtykkeerklæring.

### **3.2.2 Gennemførelse af interviews**

I forhold til selve udførelsen af interviewet, sørgede jeg for at informanterne havde mulighed for at finde en plads i rummet, på deres egen måde. Både i fysisk og mental forstand. Det betyder at der var plads til at informanterne kunne komme for sent, uden at dette skulle påvirke stemningen, men også at der var gjort tid og plads til uformel smalltalk både før og efter selve interviewet. Den uformelle smalltalk er ikke blevet optaget. Da jeg tidligere har erfaring med at dette har en positiv betydning for stemningen blandt informanterne, men at det kan være tidskrævende, havde jeg på forhånd bedt alle informanter om at afsætte mere tid end det egentlige interview var planlagt til at vare. Jeg oplevede at dette fungerede godt.



### **3.2.3 Interviewguides**

De to interviewguides er udarbejdet med udgangspunkt i specialets to første arbejdsspørgsmål samt et praksisteoretisk perspektiv, som vil blive udfoldet i afsnit 5.1. Jeg har fokuseret på at formulere spørgsmålene således at informanterne har kunne besvare dem ud fra deres personlige holdninger, uden at overskride nogle personlige grænser. Alle interviews er afsluttet med at informanterne har haft mulighed for at komme med en sidste bemærkning. Dette har dels været for at deres udsagn måske kunne bidrage med relevant viden i forhold til besvarelsen af problemformuleringen, men i høj grad for at give dem mulighed for at komme med ytringer, som interviewguiden ikke gav anledning til.

### **3.2.4 Analyse**

Etiske spørgsmål vedrørende analysen handler ifølge Kvale og Brinkmann (2009) om, hvordan informanternes udsagn bliver fortolket, analyseret og afrapporteret (s. 81). Her har jeg forsøgt at være tro mod det originale empiriske datamateriale, for at forsøge at bibeholde, hvad jeg tror, var informanternes intenderede pointer. Det vil dog altid vil være op til forskerens fortolkning, hvilke citater, der findes særligt interessante for problemstillingen og derfor anvendes som genstand for analyse. Dette er en vigtig pointe i forhold til, at jeg ønsker at fremanalysere typer af praksisser, hvorfor flere af informanterne kan udtrykke de samme pointer uden at alle citater nødvendigvis er med i analysen. For at sikre at alle udsagn fra alle informanter bliver gennemarbejdet, har jeg udarbejdet en gennemsigtig handleplan for bearbejdning af det empiriske datamateriale, som præsenteres i afsnit 4.1. Dermed giver jeg læseren adgang til at følge med i, hvordan mine transskriberede interviews er blevet omdannet til analysegenstand.

### **3.2.5 Mit kendskab til feltet**

Som man kan læse i indledningen, udspringer specialets problemstilling af mit praksisophold på KP i efteråret 2018. Her var jeg i praksis i fire måneder på PUCC som en del af mit 9. semester. Praktikpladsen havde jeg fået ved at kontakte min tidligere bachelorvejleder. I forbindelse med praksisopholdet udarbejdede jeg en projektrapport, hvis overordnede metodiske tilgang var autoetnografisk. Autoetnografisk metode handler, ifølge lektor ved Sociologisk Institut på Københavns Universitet Charlotte Baarts, om at man i sin forskerrolle indtager sit eget felt ved, enten at være fysisk til stede som i et feltarbejde, eller ved inddragelse af egne erfaringer (Baarts, 2015, s. 171).

Her kan jeg trække på nogle paralleller til min videnskabsteoretiske position i socialkonstruktivismen ved at jeg i min 'forskerrolle', fortolker den virkelighed, som jeg ude og undersøge (Rasborg, 2014, s. 403). Når jeg skriver 'ude og undersøge', betyder det i forhold til ovenstående beskrivelse af autoetnografien, at jeg i min specialeperiode at være fysisk til stede på PUCC imens selve interviewperioden stod på. Samtidigt trækker jeg på erfaringer fra praksis-opholdet, hvor jeg opholdt mig mange timer på PUCC og i begge tilfælde, er det uundgåeligt at nævne, at jeg undersøger et felt, som jeg selv har været en del af som pædagogstuderende i perioden 2013-2016. På den måde vil min egen identitet og personlige erfaringer unægteligt påvirke den måde, jeg som 'socialkonstruktivist' fortolker den virkelighed, som jeg forsøger at fremanalysere.

### **3.3 Litteratursøgning**

En litteratursøgning ud fra Aalborg Universitets gængse anbefalinger, er udført i forbindelse med udarbejdelsen af State Of the Art (afsnit 1.3). Jeg startede med at udvælge to databaser, 'Educational Resources Information Center' (ERIC) samt 'Educational database', som begge anbefales indenfor undervisnings- og uddannelsesområdet. Disse er anvendelige til at afdække hvilken relevant forskning, som specialet kan være med til at supplere, eller på anden måde beskæftiger sig med samme emne. Jeg udarbejdede en søgestrategi ud fra WHAT, WHERE, WORDS, WORK og WOW metoden. Denne kan ses i bilag 6. I alt gav denne strategi 86 resultater. Hvorvidt publikationerne går igen i de to databaser, og i hvilket omfang, er ikke undersøgt.

Herefter læste jeg titlerne på alle publikationer, og hvis de lød interessante, læste jeg abstract. Jeg udvalgte de, som jeg mente var relevante. Dette gjorde at jeg var nede på i alt 15 publikationer. Disse læste jeg mig videre ind i. Havde jeg i forvejen ikke læst abstract, gjorde jeg dette, og alle 15 publikationer blev vurderet ud fra relevans. Efter denne proces sad jeg med tre publikationer, som specialets State Of the Art er baseret på. Her har jeg lagt vægt på redegøre for forskningens formål, datagrundlag, kontekst samt relevans for specialet.

## 4 Præsentation af det empiriske datamateriale

Dette kapitel har til formål at præsentere hvordan det samlede empiriske datamateriale er blevet bearbejdet således, at det er blevet gjort anvendeligt som analysegenstand. Derudover præsenteres informanterne.

### 4.1 Bearbejdelsen af det empirisk datamateriale

Som tidligere beskrevet er analysen baseret på empirisk data fra to fokusgruppeinterviews med studerende fra PUCC samt to semistrukturerede interviews med undervisere fra PUCC. Derfor vil nedenstående afsnit beskrive hvordan den store mængde empiriske data, er blevet gjort anvendelig som analysegenstand for at kunne besvare, hvordan de studerendes læringsproces påvirkes gennem forskellige typer af feedbackpraksisser på PUCC. Dette med afsæt i arbejdsspørgsmålene (se afsnit 1.2). Hvordan det empiriske data, som nedenstående proces har tilvejebragt analyseres, beskrives i analysestrategien (afsnit 5.3).

Alle fire interviews er, som tidligere beskrevet, blevet transskriberet. Reglerne herfor kan ses i bilag 7. Dermed består datamaterialet af relativt meget interviewtekst. Disse interviewtekster har gennemgået den samme kodning af mening. At kode mening kan ses som en måde, hvorpå jeg i min 'forskerrolle' hele tiden kan sammenligne datamaterialet med hinanden, for at kunne skabe nye sammenhænge (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Meningskodningen har i denne sammenhæng derfor til formål at strukturere den relativt store mængde data således, at det har kunne anvendes som analysegenstand.

I min databearbejdning har jeg ladet mig inspirere af Kvale og Brinkmanns (2009) redegørelse af meningskodning, som overordnet går ud på at udvikle kategorier, der giver en fuldstændig beskrivelse af det der undersøges (s. 223-224) samt meningskondensering, hvor der til de meninger, som informanterne giver udtryk for, knyttes en kortere formulering (s. 227). Derved er bearbejdningen af det empiriske datamateriale foregået i flere faser, som beskrives nedenfor.

#### 4.1.1 Første fase

Første fase bestod af en transskription af alle interviews. Disse transskriptioner kan ses i bilag 8, 9, 10 og 11. Denne proces gjorde at jeg fik et godt, men overfladisk overblik over mit datamateriale.

Kvale og Brinkmann argumenterer for at denne proces er første analytiske proces (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202). Derved kunne jeg allerede her se, at der var nogle forskellige typer af feedbackpraksisser, der gik igen. Disse er:

- Feedback i undervisningen-praksis
- Vejledningspraksis
- Modulafslutningspraksis

#### 4.1.2 Anden fase

I anden fase fokuserede jeg på at farvekode informanternes udsagn ud fra, om de gav udtryk for en af de ovenstående praksisser. Dette gjorde jeg ved at læse transskriptionerne igennem en for en, og farvekode hver type af feedbackpraksis i sin egen farve. I denne fase kunne jeg gå mere i dybden med datamaterialet, hvorfor der dukkede andre 'små' praksisser op som fx når de studerende holder pause og tilfældigt møder en underviser, som giver en form for feedback, eller når de studerende giver hinanden feedback i forbindelse med gruppearbejde. Derudover dukkede der et læringsmæssigt perspektiv op, som jeg ikke havde fokuseret på i interviewsituationerne. Disse nye perspektiver fik deres egen farvekode i forventning om at jeg måske kunne få brug dem senere i specialeforløbet. Kategorierne i anden fase så derfor udvidet med hhv. 'Læringsteori' og 'andre praksisser'.

De praksistyper, som er kodet som 'andre praksisser' er ikke blevet analyseret, da jeg med det eksisterende empiriske datamateriale ikke ville kunne komme med en afdækkende afgrænsning og analyse af disse. Derudover vil den læringsteoretiske analyse tage udgangspunkt i opsamlingerne fra den praksisteoretiske analyse hvorfor denne farvekode heller ikke kan ses i analysen. Meningskodningen endte med at se således ud:

- Vejledningspraksis
- Feedback i undervisningen praksis
- Modulafslutningspraksis
- Læringsteori
- Andre praksisser

### 4.1.3 Tredje fase

Farvekoderne blev i tredje fase samlet i hver deres dokument således, at jeg havde de tre praksistyper og de øvrige kategorier hver for sig. I tredje fase blev de udvalgte citater meningskondenseret med inspiration fra Kvale og Brinkmann (2009). I bilag 12 ses eksempler fra denne fase. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at meningskondenseringen kan anvendes, når man skal analysere komplekse interviewtekster, som fx mit empiriske datamateriale er (s. 228). Derfor har jeg ud fra denne meningskondensering kunne skabe en sammenhængende analyse, der fremanalyserer hvad der karakteriserer de forskellige typer af feedbackpraksisser på PUCC. Denne måde at meningskondensere på, er baseret på min position indenfor socialkonstruktivismen, hvor jeg i min 'forskerrolle' søger at erkende en fortolket virkelighed gennem mine teoretiske perspektiver (Rasborg, 2014, s. 403).

Formålet med analysen er undersøge hvilke tendenser, datamaterialet samlet set viser. Hvordan jeg konkret har gjort, beskrives i analysestrategien i afsnit 5.3. De tre typer af feedbackpraksisser i analysen er derfor sammensatte ud fra alle informanternes udsagn og præsenterer derfor ikke en enkeltstående episode. Derudover er praksisserne en afspejling af den fortolkede virkelighed, der udspiller sig på PUCC og ikke et udtryk for hvad jeg anser som hverken 'best-practice' eller 'worst-practice'.

## 4.2 Præsentation af de tre typer af feedbackpraksisser

Nedenstående afsnit vil kort præsentere information om de tre typer af feedbackpraksisser, som jeg i analysen behandler. Formålet med afsnittet er at give læseren et indblik i den viden jeg besidder, pga. mit kendskab til feltet.

*Feedback i undervisningen-praksis* foregår samtidigt med og parallelt med den faglige undervisning og sker i et samspil mellem studerende og undervisere.

*Vejledningspraksis* foregår når de studerende er i gang med modulopgaverne. Her arbejder de studerende i grupper af ca. tre til fem studerende og mødes nogle gange med en af de to undervisere, som de sideløbende modtager undervisning af, i det igangværende modul. De studerendes vejleder er derfor samtidig en underviser. I vejledningspraksissen omtales underviserne som vejledere.

*Modulafslutningspraksis* foregår ved afslutningen af et modul. Her skal projektgrupperne fremlægge deres modulopgaver, som forinden er blevet afleveret. Det er både vejlederen og en opponentgruppe, som modtager modulopgaven. En opponentgruppe er en anden gruppe studerende fra samme hold. Det er opponentgruppens rolle at give feedback på gruppens samlede præstation, ligesom det gør sig gældende med vejlederen. Vejlederens rolle er også at godkende eller ikke godkende projektgruppens samlede deltagelse i det pågældende modul. I modulafslutningspraksissen omtales underviserne som vejledere.

### **4.3 Præsentation af informanter**

Da alle informanterne inddrages i analysen ud fra tidligere beskrevet bearbejdning af det empiriske datamateriale, vil jeg i nedenstående afsnit kort præsentere læseren for de enkelte informanter. Dette har til formål at give læseren et overblik over hvilket perspektiv, informanterne taler ud fra.

*Ditte* er ansat som forsker og underviser på PUCC. Hun bruger ca. 25 procent af sin arbejdstid på undervisningsrelaterede aktiviteter. Resten af tiden bruger hun på forskning indenfor den pædagogiske praksis på socialområdet.

*Annie* er ansat som underviser på PUCC. Annie har tidligere været ansat som leder og underviser på den pædagogiske merituddannelse, hvor pædagogmedhjælpere med minimum fem års pædagogisk erhvervs erfaring kan blive uddannet pædagoger. I dag bruger hun al sin arbejdstid på undervisningsrelaterede aktiviteter på den almene pædagoguddannelse på social- og specialspecialiseringen.

*Katrine* går på 7. semester og er lige startet med sit bachelorprojekt. Hun læser social- og specialspecialiseringen.

*Sigrid* går på 4. semester og er i sin anden praktik. Da Sigrid startede på pædagoguddannelsen, var det på Frøbelseminariet og er i mens hun har været på orlov, rykket ind til de nuværende lokaler i Campus Carlsberg. Sigrid er på dagtilbudsspecialisering og går på stamhold med Camilla.

*Camilla* går på 4. semester og er i sin anden praktik. Camilla er på dagtilbudsspecialiseringen og går på stamhold med Sigrid.

*Mikkel* går på 7. semester og er i gang med at skrive bachelorprojekt sammen med Lise. Han læser specialiseringen social- og specialpædagogik.

*Lise* går på 7. semester og er i gang med at skrive bachelorprojekt sammen med Mikkel. Hun læser specialiseringen social- og specialpædagogik.

*Marcus* går på 3. semester og er lige startet på specialiseringen social- og specialpædagogik. Marcus går på hold med Klara.

*Klara* går på 3. semester og er lige startet på specialiseringen social- og specialpædagogik. Klara går på hold med Marcus.

## 5 Teoretiske perspektiver

I dette kapitel vil jeg redegøre for specialets teoretiske perspektiver. Først vil jeg præsentere det praksisteoretiske perspektiv samt de anvendte begreber herfra. Dernæst vil jeg gøre rede for specialets læringsteoretiske perspektiv. Til slut beskrives specialets analysestrategi ud fra de beskrevne teoretiske perspektiver. Kapitlet har til formål at skabe en forståelse for det teoretiske og analytiske snit i specialet.

### 5.1 Praksisteoretisk perspektiv

I dette afsnit redegøres for det praksisteoretiske perspektiv, som anvendes i specialet. Det perspektiv, som jeg har valgt at anlægge, tager udgangspunkt i professoren Theodore Schatzkis beskrivelse indenfor praksisteorien. Jeg vil yderligere supplere med beskrivelser af begreber, som Stephen Kemmis, Jane Wilkinson, Cristine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer og Laurette Bristol (2014) har udviklet og operationaliseret indenfor de tanker, som Schatzki anlægger i praksisteorien (s. 28).

Jeg vil i det følgende redegøre for de begreber, der benyttes i analysen. Der inddrages pointer fra Halkier og Jensen (2008) til at supplere den primære litteratur med. Dette gøres for at være i stand til at operationalisere, de ellers abstrakte begreber, til at fremanalysere hvilke typer af

feedbackpraksisser, som informanterne i mit datamateriale, giver udtryk for. Med det mener jeg, hvordan jeg vælger at anvende det praksisteoretiske perspektiv til at fremanalysere forskellige typer feedbackpraksisser på PUCC, samt hvad der karakteriserer disse.

### **5.1.1 Afgrænsning af praksisser**

Halkier og Jensen (2008) argumenterer for at en praksisteoretisk tilgang kan skabe en metodisk mulighed for at analysere hverdagslivets sociale handlinger, samt hvordan disse udføres i en given praksis (s. 50). Ifølge Schatzki (2012) kan en praksis forstås som sociale fænomener, der består af individers handlinger i forhold til en given praksis (s. 14). Yderligere afgrænser og definerer Schatzki en praksis som: *"...an open-ended, spatially-temporally dispersed nexus of doings and sayings."* (Schatzki, 2012, s. 14). Schatzki (2012) beskriver at en praksis er open-ended, da den hverken er sammensat eller reduceret til ét bestemt antal aktiviteter (s. 14). Aktiviteter, der er med til at opretholde en praksis er 'temporal spatiale' (Schatzki, 2012, s. 18). Frit oversat til dansk betyder det 'tidsmæssig rummelighed'. Schatzki (2012) mener dermed, med inspiration fra den tyske filosof Martin Heidegger (1889-1976), at tid og sted er centrale aspekter i aktiviteter og at disse kun eksisterer så længe aktiviteten udfolder sig (s. 18).

### **5.1.2 Doings og sayings**

Aktiviteter, der er med til at opretholde en praksis kalder Schatzki for 'doings' og 'sayings' (Schatzki, 2012, s. 15). Med doings forstås aktiviteter, der 'gøres' i en praksis (Schatzki, 2012, s. 12). Med sayings forstås ord, der knytter sig til det, der gøres i en praksis, altså det der "siges" (Schatzki, 2012, s. 15). At en praksis består af et 'nexus' af doings og sayings, betyder at handlinger og ord er sammenhængende, uadskillelige kropslige og mentale aktiviteter (Schatzki, 2012, s. 15). Dette betyder således, at tanker i en praksis også er aktiviteter hvorved tanker, rent analytisk, kan kategoriseres som sayings (Schatzki, 2012, s. 15). Helt konkret betyder ovenstående at de aktiviteter, der udspiller sig i en undervisningspraksis kan være, at de studerende sidder på stole bag nogle borde og kigger op mod en underviser (doing). De tænker måske at undervisningen er kedelig (en saying). Disse aktiviteter er med til at konstruere den sociale praksis, der udspiller sig i en undervisningspraksis, da det at sidde på en stol og tænke på at undervisningen er kedelig, er med til at skabe fundamentet i den givne praksis ved at være doings og sayings (Schatzki, 2012, s. 15).



Aktiviteterne i en praksis er organiseret i teleologiske hierarkier (Schatzki, 2012, s. 15). At aktiviteterne er teleologiske betyder at de har en formålsrettethed: “... *it is that for the sake of which she acts.*” (Schatzki, 2012, s. 15). I en undervisningspraksis betyder det at en underviser, underviser de studerende fordi vedkommende ønsker at give de studerende den bedste uddannelse, at vedkommende selv synes at emnet er spændende eller at vedkommende bare passer sit arbejde. Ydermere beskriver Schatzki, at alle teleologiske hierarkier accepteres i en praksis (Schatzki, 2012, s. 15).

### **5.1.3 Mekanismer i en praksis**

En praksis er ifølge Schatzki også: “... *organised by practical rules, understandings, teleoaffective structures, and general understandings.*” (Schatzki, 2012, s. 15). Aktiviteter kan således tilhører en praksis såfremt individernes doings og sayings udtrykker de regler, forståelser, teleoaffective strukturer eller generelle forståelser, der tilhører denne praksis (Schatzki, 2012, s. 15).

’Practical rules’ skal i Schatzkis forståelse ses som ‘praktiske regler’, der styrer praksis. Praktiske regler kan eksempelvis være ekspliciterede instrukser (Schatzki, 2012, s. 16). I en undervisningspraksis kan regler komme til udtryk ved, at der i en studieordning står, at alle studerende har mødepligt hvorfor man som studerende ikke kan sidde derhjemme og læse for at følge undervisningen.

’Understandings’ betyder at individerne i en given praksis har en ‘praktisk forståelse’ for hvad de skal gøre og sige, ud fra hvad der er ønsket og meningsfuldt i den givne praksis (Schatzki, 2012, s. 16). I en undervisningspraksis vil det sige at man møder til tiden fordi man ved, at man skal komme til tiden for ikke at forstyrre de andre, når undervisningen er startet.

’Teleoaffective structures’ eller på dansk, ‘teleoaffective strukturer’ beskriver Schatzki som et sæt af teleologiske hierarkier, der er en del af, eller er accepteret i en praksis. Dette vil komme til udtryk ved at individerne, i en eller anden grad, lader deres aktiviteter påvirke af dem (Schatzki, 2012, s. 16). Yderligere beskriver Schatzki at det ’affektive’ komponent i en praksis teleoaffective strukturer varierer efter hvor stærke de er samt er styret af individernes følelser omkring disse (Schatzki, 2012, s. 16).

Endeligt henviser 'general understandings' til de 'generelle forståelser', som ifølge Schatzki vedrører abstrakte sansninger (Schatzki, 2012, s. 16). De generelle forståelser behøver ikke at have samme formålsrettethed som de tre øvrige mekanismer, da de kommer mere ideologisk til udtryk, ud fra hvordan hverdagslivet hænger sammen og hvordan vi eksisterer i verden.

#### **5.1.4 Videreudviklingen af praksisteorien**

Ovenstående redegørelse af Schatzkis forståelse af praksisteorien i relation til specialet, giver mig analytisk adgang til at afgrænse forskellige feedbackpraksisser på PUCC. Derudover gør det mig i stand til at fremanalysere individernes doings og sayings samt hvilke mekanismer, de kan være et udtryk for. I det følgende afsnit vil jeg præsentere nogle af Kemmis et al. (2014) praksisteoretiske begreber.

Kemmis et al. (2014) skriver sig ind i en praksisteoretisk forståelse, som især bygger på Schatzkis tanker (s. 28). De argumenterer samtidigt for, at Schatzkis teori har behov for tilløjjende analytisk begreber. Jeg anvender ovenstående beskrivelse af Schatzkis begreber, hvorfor jeg i nedenstående undlader Kemmis et al. beskrivelse heraf, da jeg mener at Schatzkis beskrivelse er bedst anvendelig i en analyse af de typer af feedbackpraksisser som, kan identificeres på PUCC. Jeg er bevidst om at der kan være små nuanceforskelle i de to teoretiske forståelser af samme begreb.

#### **5.1.5 Relatings**

Kemmis et al. (2014) beskriver at 'relatings' henviser til deltagelse i relationer med andre individer og objekter, der karakteriseres ved en særlig type af praksis (s. 31). Ligesom doings og sayings er relatings med til at opretholde og reproducere praksisser og har en formålsrettethed (Kemmis et al., 2014, s. 30).

#### **5.1.6 Praksisarkitektur**

Praksisser er formet af praksisarkitekturen, som parallelt med doings, sayings og relatings reproducerer og opretholder praksis (Kemmis et al., 2014, s. 31). Praksisarkitektur præsenteres som:

- De kulturelt-diskursive arrangementer, der beskriver de ressourcer, der i en praksis er til stede, og som muliggør særlige måder at tale på<sup>5</sup>. Derudover beskrives disse arrangementer, som det, der kan beskrive hvad der i en praksis kan være relevant og passende at sige (Kemmis et al., 2014, s. 32). I en undervisningspraksis kan det fx være at underviseren spørger om de studerende har læst litteraturen til undervisningen.
- De materiel-økonomiske arrangementer, der er med til at muliggøre de doings, der opretholder den givne praksis (Kemmis et al., 2014, s. 32). I en undervisningspraksis kan det fx være at underviseren spørger de studerende om de har forstået hvad vedkommende siger, hvortil de studerende har mulighed for at stille spørgsmål til, hvad underviseren siger.
- De social-politiske arrangementer, der kan være med til at definere og beskrive de ressourcer, der muliggør en relating mellem menneskelige og ikke-menneskelige objekter i en praksis (Kemmis et al., 2014, s. 32). Dette kan fx være organisatoriske funktioner, regler og roller, men også en fælles forståelse af livets processer (Kemmis et al., 2014, s. 32). I en undervisningspraksis kan relatings fx komme til udtryk ved at der i en undervisningspraksis, er en relating mellem underviserens begrænsede tid til at undervise i, og de studerendes ønske om at modtage mere undervisning.

## 5.2 Illeris læringsmodel

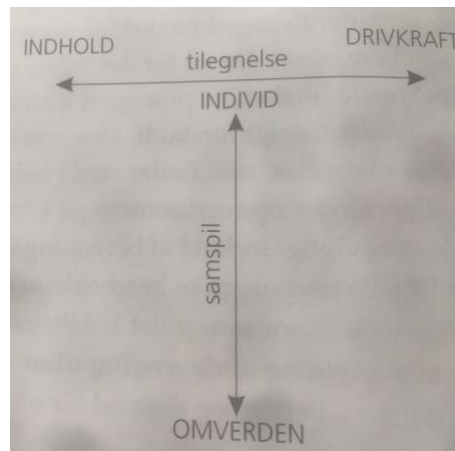
Illeris, som også blev præsenteret som læringsteoretiker i problemfeltet, har udviklet en model, der illustrerer og beskriver en grundlæggende og bred forståelse læringsprocesser. Denne vil jeg i nedenstående afsnit redegøre for, i forhold til dens anvendelse i specialet. Dette i relation til hvad, der kendetegner de studerendes læring og hvordan den påvirkes gennem de forskellige typer af feedbackpraksisser.

Modellen er udviklet ud fra flere overordnede læringsforståelser (Illeris, 2007, s. 35). Illeris (2007) argumenterer for at udviklingen af modellen, er sket på baggrund af de fundamentale forhold i

---

<sup>5</sup> Kemmis et al. (2014) anvender ordet 'diskurs', som jeg i denne sammenhæng vil afholde mig fra, da jeg mener at diskurs er et analytisk greb, som fortjener en større udfoldelse. Da diskurser ikke er specialets fokus, har jeg udeladt denne udfoldelse.

læringens struktur gennem de individuelle og sociale dimensioner og processer, som læring består af (s. 35). Modellen illustreres således:



*Læringens fundamentale processor (Illeris, 2007, s. 36).*

Som det kan ses på ovenstående illustration, repræsenteres Illeris læringsforståelse ved at læringens individuelle tilegnelsesproces ses vandret og samspilsprocessen lodret. Ifølge Illeris (2007) er de to processer grundlæggende for al læring (s. 35). Sidstnævnte foregår i et samspil mellem individet og dets omverden. Den individuelle tilegnelsesproces foregår i et spændingsfelt mellem læringens indhold og individets drivkraft (Illeris, 2007, s. 39-41). Derudover foregår tilegnelsesprocessen når individet påvirkes i samspilsprocessen, men foregår som en individuel psykologisk bearbejdning ved typisk at inddrage erfaringer fra tidligere læring (s. 35). De to læringsprocesser kan foregå forskudt af hinanden, men vil ikke nødvendigvis opleves forskudte (Illeris, 2007, s. 35).

Illeris (2007) knytter nogle særlige 'signalord' til de tre læringsdimensioner, der kendetegner dimensionernes indhold (s. 40).

### **5.2.1 Individets samspilsproces med omverden**

Samspilsprocessen foregår mellem individet og dets omgivelser (Illeris, 2007, s. 35). Vi kan være mere eller mindre fokuserede på samspilsprocessen, hvorfor der naturligt vil opstå en rettetid i denne læringsproces (Illeris, 2007, s. 35). Mellemmenneskelige og samfundsmæssige forhold er bestemmende for samspilsprocessen, da denne er afhængig af sociale og materielle karakterer samt tid og sted (Illeris, 2007, s. 36). Ifølge Illeris (2007) foregår processen både på et nært niveau

eksempelvis i klasseværelset, og på et overordnet samfundsmæssigt niveau, der sætter præmisserne (s. 41).

Hertil knytter Illeris signalordene handling, kommunikation og samarbejde (Illeris, 2007, s. 41). I en uddannelsessammenhæng kan denne læringsproces eksempelvis komme til udtryk gennem den måde de studerende kommunikerer og samarbejder med hinanden og underviseren samt deres handlinger. Samspilsdimensionen sender impulser til indholds- og drivkraftsdimensionen således at de på en integreret måde aktiveres samtidigt (Illeris, 2007, s. 41).

### **5.2.2 Individets individuelle tilegnelsesproces**

Individets individuelle tilegnelsesproces foregår som beskrevet i et spændingsfelt mellem læringens indhold og individets drivkraft. Indholdsdimensionen bruges som betegnelse for det, der tilstræbes at læres (Illeris, 2007, s. 40). Denne dimension indeholder derfor alt det, som læringen indeholder. En beskrivelse af læringens indhold, kan give et billede af hvad der, bevidst eller ubevidst, tilstræbes at læres og dermed hvad der kan komme ud af læringens to processer (Illeris, 2007, s. 39).

Signalordene i denne dimension er viden, forståelse og færdigheder. I en uddannelsessammenhæng kunne man forestille sig, at indholdsdimensionen kunne bestå af den viden, som de studerende skal lære, en forståelse for den samfundsmæssige opgave, som man efter endt uddannelse skal løfte samt færdigheder til at kunne gøre det.

Den anden dimension i individets individuelle tilegnelsesproces er drivkraften, som Illeris beskriver som fundamental for tilegnelsesprocessen (Illeris, 2007, s. 40). Drivkraftens tre signalord er hhv. motivation, følelser og vilje (Illeris, 2007, s. 41). I en uddannelsessammenhæng kunne man forestille sig at disse ville komme ud til udtryk gennem motivationen for at tage en uddannelse, de følelser der knytter sig til at det netop er den specifikke uddannelse samt viljen til at gennemføre.

## **5.3 Analysestrategi**

For at kunne besvare problemformuleringen, vil analysen være baseret på følgende analysestrategi. Analysestrategien tager udgangspunkt i specialets videnskabsteoretiske position indenfor socialkonstruktivismen, bearbejdningen af mit empiriske datamateriale samt mine arbejdsspørgsmål.

Første fase i bearbejdningen af det empiriske datamateriale muliggjorde en afgrænsning af tre typer af feedbackpraksisser på PUCC. *Feedback i undervisningen-praksis, vejledningspraksis og modulafslutningspraksis*. Disse tre vil jeg ud fra redegørelsen af det praksisteoretiske perspektiv, afgrænse teoretisk og empirisk. Dette vil jeg gøre ved at inddrage informanternes udsagn i forhold til, hvornår de mener, at de modtager eller giver feedback. Dette skal hjælpe mig til, at besvare det første arbejdsspørgsmål.

Dernæst vil jeg ud fra praksisteorien fremanalyserer hvorledes de afgrænsede typer af feedbackpraksisser karakteriseres. Hertil inddrages de praksisteoretiske begreber: *doings, sayings, relatings* og de dertilhørende mekanismer, da disse begreber kan sige noget om hvad der kendetegner særlige måder at gøre og sige de forskellige typer af feedbackpraksisser på. Ydermere vil jeg inddrage de praksisteoretiske begreber fra praksisarkitekturen, som er relevant for de respektive typer af feedbackpraksisser. Ovenstående tager udgangspunkt i tredje fase af bearbejdningen af det empiriske datamateriale og der inddrages løbende litteratur fra specialets problemfelt (se afsnit 1.1). Ovenstående har til formål at besvare mit andet arbejdsspørgsmål.

Ovenstående analyse udgør den praksisteoretiske analyse, der løbende opsamles. Disse opsamlinger er udgangspunktet for analysen af, hvordan de tre typer af feedbackpraksisser på PUCC påvirker de studerendes læringsproces. Dermed vil jeg kunne inddrage den praksisteoretiske analyse til at fremanalyserer, hvad disse kan sige om de studerendes to læringsprocesser. Dette betyder samtidigt at der i denne del af analysen ikke inddrages yderligere citater fra det empiriske datamateriale. I denne del af analysen, tages der udgangspunkt i det som Illeris beskriver som det nære niveau, som kommer til udtryk mellem de studerende og deres undervisere og vejledere. Der er på dette niveau, jeg har adgang til gennem den praksisteoretiske analyse.

I den næste del af analysen, vil jeg starte med at fremanalyserer, hvordan de studerendes samspilsproces kommer til udtryk i den praksisteoretiske analyse, da denne læringsproces påvirker de studerendes tilegnelsesproces. For at kunne gøre det, leder jeg efter samspilsdimensionens tre signal ord; handling, kommunikation og samarbejde. Dernæst vil jeg fremanalyserer hvorledes dette påvirker de studerendes individuelle tilegnelsesproces ved at lede efter drivkraftsdimensionens tre signalord; motivation, følelser og vilje samt den indholdsmæssige dimensionens tre signal ord; viden, forståelse og færdigheder. Der inddrages løbende litteratur fra specialets problemfelt i det omfang det

er relevant. Ovenstående har til formål at besvare det tredje arbejdsspørgsmål. Dette muliggør at jeg i sidste ende at jeg kan besvare specialets problemformulering.

## 6 Analyse

Specialets analyse er delt op i to overordnede perspektiver, som afspejler den beskrevne teori. I første del analyseres det empiriske datamateriale ud fra et praksisteoretisk perspektiv (Schatzki, 2012, Kemmis et al. 2014), hvor jeg søger svar på de to første arbejdsspørgsmål. Denne analysedel opsamles løbende og resultatet heraf er udgangspunktet for anden analysedel hvor jeg søger svar på det sidste arbejdsspørgsmål. For at besvare dette, anvendes et læringsteoretiske perspektiv, der er repræsenteret gennem Illeris læringsmodel (Illeris, 2007).

### 6.1 Praksisteoretisk perspektiv

Følgende analysedel præsenterer det praksisteoretiske perspektiv på besvarelsen af specialets problemformulering. Denne analysedel har til formål at besvare de første to arbejdsspørgsmål; hvilke feedbackpraksisser, der kommer til udtryk i empirien samt hvad der karakteriserer disse. Formålet er derfor at undersøge hvad, der kendetegner særlige typer af feedbackpraksisser. Der inddrages citater fra de gennemførte interviews med både undervisere og studerende, der er bearbejdet som beskrevet i afsnit 4.1. Hvordan jeg analyserer, er beskrevet i analysestrategien i afsnit 5.3.

#### 6.1.1 Feedback i undervisningen-praksis

Den første type af feedbackpraksis, som jeg ønsker at analysere er *feedback i undervisningen-praksis*.

##### 6.1.1.1 Afgrænsning af feedback i undervisningen-praksis

I det empiriske datamateriale ses flere eksempler på, at informanterne enten ikke syntes at der foregår feedback i undervisningen eller måske bare ikke har set det, der foregår i undervisningen, som feedback. Dette vil jeg udfolde i nedenstående analysedel ved først at afgrænse feedback i undervisningen-praksis som en type af feedbackpraksis. Hvorledes underviserne og de studerende beskriver hvordan denne type af feedback gøres og siges, analyseres efterfølgende.

En af de studerende, Klara, fortæller: “... *den feedback som jeg sætter aller størst pris på, det er den vi har når vi har undervisning.*” (Bilag 9, l. 373-374). I citatet fortæller Klara at hun oplever, at hun

i undervisningen får feedback. Underviseren Annie fortæller: *“Jeg synes både jeg arbejder med feedback når jeg underviser...”* (Bilag 10, l. 4-5). Annie og Klara er således enige om, at der i undervisningen foregår feedback. En anden studerende, Mikkel fortæller om undervisningen:

Det må jeg nok indrømme at det har jeg aldrig rigtig tænkt som feedback, men når du siger det så er det måske en af de ting, som vi er ret gode til [i] undervisningen generelt. Altså det er der hvor jeg tænker: *“Okay, der kan de alligevel noget.”* De [underviserne] kan gribe en bold og så kan de bare en eller anden teori, der kan belyse det. (Bilag 9, l. 395-398)

På baggrund af citatet tolker jeg at Mikkel, i interviewet oplever at få en ny erkendelse af, at der i undervisning rent faktisk forekommer en form for feedback, som han ellers ikke tidligere havde tænkt over eller lagt mærke til. Jeg tolker at han virker positiv overfor, hvad lige dén form for feedback fra underviserne kan tilbyde, når han siger: *“Okay, der kan de alligevel noget.”* De [underviserne] kan gribe en bold og så kan de bare en eller anden teori, der kan belyse det.” (Bilag 9, l. 397-398). For Mikkel opstår der derfor en ny måde at tænke feedback på.

Ikke alle studerende er helt så begejstret omkring denne form for feedback. I hvert fald fortæller den studerende Camilla om vejledningssituationerne: *“Der synes jeg at man får meget mere feedback end man gør når det er kollektiv feedback i undervisningen.”* (Bilag 8, l. 25-26). Teoretisk set kan man se nogle sociale handlinger fra underviserne, som de studerende ‘godtager’ i højere eller mindre grad. Disse handlinger skaber tilsammen en social praksis (Schatzki, 2012, s. 14).

Empirisk og teoretisk kan der, på baggrund af ovenstående, afgrænses en feedback i undervisningspraksis ud fra de studerendes og underviserens sociale handlinger. Fra de studerendes synspunkt ses at denne type af feedbackpraksis ikke nødvendigvis er intenderet og ønsket. Dermed tegner der sig også et billede af at der i det empirisk datamateriale, kan ses en tvetydighed i forhold til feedback i undervisningen.

### **6.1.1.2 Karakteristika ved feedback i undervisningen-praksis**

Jeg vil nu fremanalysere, hvad der er særligt ved denne type af feedbackpraksis.

Klara fortæller:



Hvis man stiller et spørgsmål eller kommer med en kommentar og når underviseren så griber den og har lyst til at udforske emnet med en eller uddybe det eller komme med et modsvar eller... Det er en type af feedback hvor jeg virkelig synes at det sparker røv. Det er fantastisk og vildt inspirerende at være i det sted og være med en underviser der ligesom forstår hvad der er på spil hos de studerende. Det synes jeg har været noget af det fedeste feedback .... (Bilag 9, l. 374-379)

I citatet beskriver Klara at der i denne type af feedbackpraksis, vil være nogle doings, hvor de studerende vil 'stille spørgsmål' eller knytte en 'kommentar' til det, underviseren siger (Schatzki, 2012, s. 12). Samtidigt kan det ud fra citatet tolkes, at dette for Klaras vedkommende er afstedkommet af en formålsrettethed, der er affektiv ved at hun siger at den form for feedback, der muliggøres i feedback i undervisningen-praksissen er 'fantastisk' (Schatzki, 2012, s. 15). Derudover lader det til at Klara mener, at underviserne kan have den samme formålsrettethed, når de 'griber' spørgsmålene eller kommentarerne fra de studerende, ved eksempelvis at 'udforske emnet' (Schatzki, 2012, s. 15). Det ses at andre studerende oplever den samme formålsrettethed ved undervisernes doing, ved den studerende Mikkel i afsnittet *Afgrænsning af feedbackpraksis* ovenfor, fortalte at underviserne 'griber' en bold og 'kan noget' med teori (Bilag 9, l. 395-398). Dermed vil både de studerendes og undervisernes doings og sayings, i denne type af praksis, være styret af nogle de teleoaffektive strukturer, der muliggør denne særlige måde at gøre dialogbaseret undervisning på (Schatzki, 2012, s. 16).

Denne særlige dialogbaserede form for undervisning fortæller begge undervisere om. Annie beskriver om sin undervisning: "*Det der med at man kan være i dialog, så har de netop muligheden for at sige: "Ej nu er jeg ikke med."*" (Bilag 10, l. 329-330). Her fortæller Annie at de studerende i hendes undervisning, har mulighed for at sige at de ikke kan følge med, hvilket jeg tolker som det Klara beskrev som at knytte en kommentar til det underviseren siger. Dermed kan det udledes af citatet, at Annies doings og sayings i denne type af feedbackpraksis, er styret af de teleoaffektive strukturer, der muliggør en særlig måde at gøre dialogbaseret undervisning på (Schatzki, 2012, s. 16).

Underviseren Ditte kommer med et konkret eksempel på, hvordan hun gør dialogbaseret undervisning på. Til en undervisning opstår der en samtale mellem Ditte og de studerende, som handler om hvilken betydning det har, når marginaliserede unge bor i for små boliger. Noget som Ditte arbejder med i sin forskning. Hun spørger så de studerende:

... "hvordan arbejder vi pædagogisk med det?" Og så siger han [en studerende] gud hjælpe mig: "SÅ spiller vi fodbold." Og så er det at jeg bliver træt ikk. Du ved, "hvorfør gør vi det?" "Jo men det er jo noget med noget kapital du ved" eller noget et eller andet. Og så siger jeg "jamen hvordan skal det hjælpe?"... (Bilag 11, l. 172-175).

I citatet ses at der i en undervisning, der er baseret på dialog mellem underviser og de studerende, fx kan blive stillet spørgsmål til, hvordan man arbejder pædagogisk med en konkret pædagogisk problemstilling. I dette tilfælde gøres det ved, at underviseren siger: "*hvordan arbejder vi pædagogisk med det?*" (Ditte, l. 172) hvorfor dette må være en saying, der er med til at opretholde og reproducere den dialogbaserede undervisning på (Schatzki, 2012, s. 15). Det ses at Dittes formålsrettethed ved at gøre dialog baseret undervisning, handler om at de studerende skal lære noget om hvilken samfundsmæssig rolle, de som pædagoger snart skal indtage. Hun fortæller:

... det dur ikke at lære dem om det der med kapital og anerkendelse og habitus. Det er bare svære ord, men det dur noget, er min opfattelse at lære dem hvad er det for en kontekst de skal ud i og hvad er det for nogle problematikker de vil ramme og hvad er det for en samfundsmæssighed og rolle og placering man får som pædagog. (Bilag 11, l. 145-148).

Den studerende Klara beskriver at hun føler et behov for denne form for feedback. Hun fortæller:

... efter den første praktik ... havde [jeg] slet ikke nogen egentlig forståelse for hvad pædagogens rolle egentlig handlede om eller sådan "hvad er min jobbeskrivelse?" "hvad er det jeg skal?" "Hvad er min opgave?" Og det var bare helt fantastisk at komme tilbage på studiet og så bare få svar på alle de her spørgsmål. Så det synes jeg var ret godt... [det] fungerede så godt for mig og det har virkelig fyldt alle de huller jeg stod med og følte at jeg havde. (Bilag 9, l. 168-179)

I dette citat ses at Klara havde nogle såkaldte mentale sayings, da hun kom tilbage til undervisningen (Schatzki, 2012, s. 15). I hvert fald fortæller Klara, at hun får svar på hendes spørgsmål og dermed fået feedback på 'alle hullerne', som hun havde efter sin praktik. Hertil ses at der en praktisk forståelse fra Klaras side om, at hun gerne vil vide hvad hendes rolle er som pædagog (Schatzki, 2012, s. 16). Dermed ses en sammenhæng mellem det, at underviserne er rettet mod at lære de studerende, hvad deres samfundsmæssige rolle er samt de studerendes behov for at få feedback på netop dette.

I ovenstående analyse ses at både Annie og Dittes doings og sayings i denne særlige måde at gøre dialogbaseret undervisning på, vil være et udtryk for en praktisk forståelse for de studerendes behov at for feedback i undervisningen skal være dialogbaseret (Schatzki, 2012, s. 16). Dermed vil feedback i undervisningen, såfremt den er dialogbaseret, leve op til kravet om at feedback på PUCC er: "... *tilrettelagt som en integreret del af undervisningen...*" (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 14), hvilket gør at: "*Læring er noget undervisere og studerende samarbejder om.*" (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 13).

Den dialogbaserede undervisning åbner op for nogle relatings mellem de studerende og underviseren (Kemmis et al., 2014, s. 31). Hvordan disse relatings helt konkret ser ud i denne type af feedbackpraksis, fortæller empirien ikke meget om, men det ses at der eksisterer nogle materiel-økonomiske arrangementer, der muliggør at 'gøre' en dialogbaseret undervisning (Kemmis et al., 2014, s. 32, Schatzki, 2012, s. 12). De materiel-økonomiske arrangementer, kan syne at handle om, at underviserne giver plads til at de studerende kan svare på de spørgsmål, som underviseren stiller. At undervisningen bliver dialogbaseret, kræver så, at de studerende svarer på underviserens spørgsmål, og at de kulturelt-diskursive arrangementer muliggør dette for de studerende (Kemmis et al., 2014, s. 32).

Samtidigt muliggøres denne dialogbaserede feedback i undervisningen som Ditte beskriver, af de sociale-politiske arrangementer i denne type af feedbackpraksis (Kemmis et al., 2014, s. 32). De sociale-politiske arrangementer i denne type af feedbackpraksis indeholder derfor et samspil mellem de studerende og deres faglige nysgerrighed samt underviseren og dennes faglige viden. Dermed muliggør den dialogbaserede undervisning, at de studerende inddrager erfaring og viden fra deres praktikperioder, som en integreret del af undervisningen, hvilket jeg i problemfeltet beskrev som en del af studieordningen for pædagoguddannelsen (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 12). Dette lægger op til en type af feedbackpraksis hvor feedback gives på måder, som læner sig op af Hatties undersøgelser. Bl.a.: "*Gennem affektive processer, ... motivation eller engagement, ved at forsyne eleverne med forskellige kognitive processer, omstrukturering af forståelser, ... pege på retninger, eleverne kan tage, og pege på alternative strategier, som kan bruges til [at] forstå bestemte informationer med...*" (Hattie, 2014, s. 183).

En anden måde hvorpå den dialogbaserede form for undervisning betyder 'god' feedback er, når underviserne får de studerende til at agere underviser overfor hinanden. Den studerende Marcus

fortæller: *“Det undervisning som jeg tænker at jeg har fået noget ud af det har været sådan helt basic begreber hvor læreren ... får eleven til ligesom at repetere hvad det er for et begreb ... ”* (Bilag 9, l. 406-409). Ud fra dette citat kan det antages, at der i denne type af feedbackpraksis, kommer en doing til udtryk hos underviseren, hvor vedkommende får en eller flere af de studerende til at gennemgå et fagligt begreb for resten af holdet (Schatzki, 2012, s. 12). Denne doing kan være et udtryk for en praktisk forståelse for, hvad der er ønsket og meningsfuldt at gøre som underviser i en undervisningssituation - nemlig at få de studerende til at gennem et fagligt begreb fremfor selv at gøre det, som Marcus i ovenstående citat fortæller, at han ‘får noget ud’ af (Schatzki, 2012, s. 16). Dermed vil denne form for feedback i undervisningen også leve op til kravet om at feedback på PUCC er: *“... tilrettelagt som en integreret del af undervisningen...”* (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 14) hvilket gør at: *”Læring er noget undervisere og studerende samarbejder om.”* (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 13).

Ud fra ovenstående tolker jeg at underviserens formålsrettethed i deres doings og sayings er, at de studerende får noget ud af undervisningen (Schatzki, 2012, s. 15). Dermed vil den fremanalyserede doing også være et udtryk de teleoaffektive strukturer, der opretholder og reproducerer en feedback i undervisningen-praksis (Schatzki, 2012, s. 16).

Det ses at denne særlige måde at gøre feedback i undervisningen på - når underviserne får de studerende til at agere underviser, har den intenderede effekt hos de studerende. Marcus fortæller at:

de andre [studerende] siger: *“Ej anerkendelse er faktisk ikke lige helt sådan der. Der skal du måske forstå det på en anden måde.”* *“Nå okay.”* Og så finder man ligesom ud af nogle ting indbyrdes på en anden måde hvor man holder den pingpong ud på den måde ... (Bilag 9, l. 414-416)

Ud fra citatet tolker jeg at de materiel-økonomiske arrangementer, som underviserens doing skaber, muliggør at indgå i dialog, eller ‘pingpong’ med de andre studerende (Kemmis et al., 2014, s. 32). De materiel-økonomiske arrangementer, handler dermed om at underviseren ‘gør’ feedback i undervisningen ved at lade de studerende agere undervisere. Dette ses ved, at de studerende kan sige til hinanden: *“Ej anerkendelse er faktisk ikke lige helt sådan der. Der skal du måske forstå det på en anden måde.”* (Bilag 9, l. 414-415) samt *“Nå okay.”* (Bilag 9, l. 415). Begge disse eksempler fra Marcus kan ydermere være et udtryk for de typer af sayings, som kan komme til udtryk i en feedback i undervisningen-praksis (Schatzki, 2012, s. 15).

Også denne måde at gøre feedback i undervisningen på, åbner op for relatings mellem de studerende (Kemmis et al., 2014, s. 31). Hvordan disse relatings helt konkret ser ud i denne type af feedbackpraksis, fortæller empirien ikke meget om, men noget tyder på at der eksistere nogle social-politiske arrangementer, der muliggør disse relatings ved at de studerende træder i underviserens sted som en del af den måde, der gøres feedback i undervisningen på (Kemmis et al., 2014, s. 30-32).

### *6.1.1.3 Opsamling på feedback i undervisningen-praksis*

I ovenstående analyse ses at den type af feedbackpraksis, der udspiller sig i undervisningen, bl.a. kommer til udtryk gennem en dialogbaseret undervisning. Her kunne fremanalyseres at de studerende og underviserne giver udtryk for denne type af praksis teleoaffektive strukturer gennem deres doings og sayings. De teleoaffektive strukturer muliggør denne særlige måde at gøre dialogbaseret undervisning på. Både de studerende og undervisernes doings og sayings var rettet mod, at de studerende skal have noget ud af undervisningen, og Dittes måde at gøre dialogbaseret undervisning på, var særligt rettet mod, at de studerende skal lære noget om hvilken samfundsmæssig rolle, de studerende snart skal indtage som pædagoger. Jeg kunne fremanalysere at de studerende kan have en praktisk forståelse for netop dette, hvilket feedback i undervisningen kan være med til at bidrage til og derfor bidrage til den manglede viden, som de studerende har. Undervisernes doings og sayings giver også udtryk for en praktisk forståelse for, at de studerende har behov for at feedback i undervisningen skal være dialogbaseret, hvorved denne form for undervisning kan leve op til kravene om feedback på PUCC.

Derudover kunne jeg fremanalysere at den dialogbaserede undervisning åbner for nogle relatings mellem de studerende og underviserne, som muliggøres af de materiel-økonomiske arrangementer og de kulturelt-diskursive arrangementer, der muliggør den særlige måde at gøre og sige feedback i undervisningen på. De sociale-politiske arrangementer i denne type af feedbackpraksis indeholder et samspil mellem de studerende og deres faglige nysgerrighed samt underviseren og dennes faglige viden, som muliggør en dialogbaseret undervisning, hvor de studerende inddrager erfaring og viden fra deres praktikperioder, som en integreret del af undervisningen.

Analysen viste også at feedback i undervisningen, kan komme til udtryk ved at underviserne får de studerende til at agere underviser. Dette kunne fremanalyseres ved at undervisernes doings muliggør,

at de studerende kan gennemgå et fagligt begreb for resten af holdet. Denne doing er et udtryk for at underviserne har en praktisk forståelse for, at det er ønsket og meningsfuldt for de studerende, at de selv gennemgår et fagligt begreb frem for at det er underviseren selv der gør det.

Endeligt kunne jeg fremanalysere, at de studerende og undervisernes formålsrettethed mod at de studerende skal have noget ud af undervisning, her har den intenderede effekt. Dette muliggøres gennem de materiel-økonomiske arrangementer, som underviserens doing skaber ved at indgå i dialog med de øvrige studerende. De relations som her er til stede, muliggøres af de social-politiske arrangementer, der muliggør at de studerende træder i underviserens sted som en del af den måde, der gøres feedback i undervisningen på.

### **6.1.2 Vejledningspraksis**

Den anden type af feedbackpraksis, som jeg ønsker at analysere er *vejledningspraksissen*. Denne type af feedbackpraksis udspiller sig når de studerende, i deres projektgrupper, deltager i vejledningmøder med deres vejledere i forbindelse med modulopgaverne.

#### **6.1.2.1 Afgrænsning af vejledningspraksis**

Rent empirisk kan vejledning kategoriseres som en type af feedbackpraksis, da underviseren Annie fortæller: "*Når man som studerende skal have vejledning, som jo også er en form for feedback, så skal de stille spørgsmål.*" (Bilag 10, l. 22-23). I forhold til det teoretiske afsæt, kan en vejledningssituation ses som en praksis ved at være et social fænomen, der består af individers handlinger i forhold til en given praksis (Schatzki, 2012, s. 14). Derfor vil jeg i nedenstående fremanalysere de aktiviteter, der kendetegner denne type af feedbackpraksis.

#### **6.1.2.2 Karakteristika ved vejledningspraksis**

I det empiriske datamateriale ses at vejlederne har en praktisk forståelse for at det i en vejledningspraksis, er meningsfuldt for de studerendes læring, at de på forhånd fortæller vejlederen, hvad de ønsker vejledning, eller feedback i. Fx fortæller underviseren Annie:

... jeg gerne vil vide "hvad i vil vejledes i forhold til. Jeg skal ikke have hele jeres vrede og så skal jeg bare læse det igennem og så skal jeg bare læse korrektur agtigt. Jeg skal vide hvor vi skal snakke henne." (Bilag 10, l. 35-37).

At hun siger: *"... hvad i vil vejledes i forhold til..."* (Bilag 10, l. 36) er en saying, der udtrykker at Annie har en praktisk forståelse for, hvad hun skal gøre og sige i en vejledningspraksis (Schatzki, 2012, s. 16). Her beskriver Annie, at hun forsøger at få de studerende til at reflektere over og forholde sig til, hvad de egentlig ønsker at hun skal give dem feedback på, hvorved dette kan tolkes som hendes formålsrettethed (Schatzki, 2012, s. 15).

Derudover giver Annie udtryk for, at hun i en vejledningspraksis gerne vil vide: *"... hvor vi skal snakke henne."* (Bilag 10, l. 37), så hun ikke ender med 'bare' at læse korrektur på det, de studerende har sendt (Schatzki, 2012, s. 15). Derfor kan der argumenteres for at ovenstående saying, også er et udtryk for at en vejledningspraksis teleoaffektive strukturer, ved at Annies formålsrettethed er en del af den måde, som feedback gøres på i vejledningspraksissen (Schatzki, 2012, s. 15-16).

Den anden underviser, Ditte også tænker over formålet med vejledningen af de studerende, og derfor udtrykker en formålsrettethed med aktiviteterne i vejledningspraksissen (Schatzki, 2012, s. 15-16). Hun fortæller nemlig: *"Jeg siger altid at inden vejledning "så skal de sende til mig hvad de har", og de får markant bedre vejledning hvis jeg på forhånd har læst hvad de har."* (Bilag 11, l. 38-39). Ud fra citatet tolker jeg at hun derfor i en vejledningspraksis, vil have nogle sayings, hvor hun beder de studerende om at sende noget tekst forinden deres vejledningstime, og at denne saying udtrykker praksissens teleoaffektive strukturer vedrørende at give de studerende den bedst mulige vejledning (Schatzki, 2012, s. 15, Kemmis et al., 2014, s. 31).

Ligesom Annie giver Ditte her udtryk for en praktisk forståelse for hvad hun skal gøre og sige i en vejledningspraksis (Schatzki, 2012, s. 16) samt at hendes saying er et udtryk for, at der i en vejledningspraksis kan findes nogle teleoaffektive strukturer, der gør at de studerende acceptere at Ditte sætter krav til at de forinden vejledningen, skal sende noget tekst til hende (Schatzki, 2012, s. 15). Dette mener jeg, da hun fortsætter og fortæller: *"Og det jeg også gør det er at jeg skriver kommentarer i marginen."* (Bilag 11, l. 39-49). Ud fra dette citat tolker jeg, at hun kun kan skrive kommentarer i marginen såfremt de studerende rent faktisk sender noget tekst til Ditte. Dermed ses at Dittes formålsrettethed mod at de studerende skal have mest muligt ud af deres vejledning, er med til at opretholde vejledningspraksissen (Kemmis et al., 2014, s. 31). Ovenstående er et eksempel på hvordan feedback kan foregå i grupper, som der står beskrevet i studieordningen (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 14). Denne formålsrettethed i Dittes sayings kan være et udtryk for nogle af de kulturelt-diskursive arrangementer, der kan være til stede i en vejledningspraksis.

Dette vil jeg argumentere for ved at inddrage hvad de studerende oplever, at vejlederens formålsrettethed har af betydning for feedback i en vejledningspraksis.

De studerende oplever den positive betydning af at have sendt noget tekst til vejlederen på forhånd. Den studerende Mikkel fortæller at noget af det, måske bedste feedback han har fået, var:

... der bliver bare sagt fx sådan noget med at: "Jeres analysedel er rigtig god fordi i hele tiden sørger for at holde teori op over for praksis og op overfor jeres undersøgelsesresultater." Og så bliver der sagt sådan noget som at: "Det som i kunne arbejde videre med er jeres metodeafsnit, som er ret kort i forhold til resten af jeres opgave." (Bilag 9, l. 602-606).

Citatet viser at der er en særlig måde at sige feedback på i en vejledningspraksis, ved at vejlederen kommer med nogle konkrete kommentarer omkring hvad der er godt og mindre godt i det, som de studerende har sendt til vejlederen (Schatzki, 2012, s. 12). Dermed ses at der eksisterer nogle kulturelt-diskursive arrangementer, der muliggøres af at vejlederen, meget konkret fortæller de studerende hvilke dele af deres opgave der er god, og hvilke der er mindre gode (Kemmis et al., 2014, s. 32). Dette kan understøttes af både Mikkel, men også af Ditte og Annie. Mikkel fortæller også:

Og det er jo sådan helt konkret. "Den her del er skide god", så det behøver vi ikke bekymrer os så meget om. Det er der sådan rimelig godt styr på og det her er der hvor vi så primært skal have vores fokus i bacheloropgaven." Det giver jo bare sådan en ro omkring at vi er på rette vej og vi ved hvad der skal arbejdes videre med. (Bilag 9, l. 610-613).

Ud fra Mikkels reaktion på det som vejlederen siger, kan det antages at Mikkels vejleder, ligesom både Annie og Ditte, har en praktisk forståelse for at det er konkret feedback, som han har brug for, og at vejlederens saying: "*Den her del er skide god*" (Bilag 9, l. 610) er et udtryk for at man i en vejledningspraksis er styret af nogle kulturelt-diskursive arrangementer, hvor det er passende og ønskeligt at være meget konkret i sin feedback (Schatzki, 2012, s. 15-16, Kemmis et al., 2014, s. 32). Dermed muliggøres at vejledning er en måde hvorpå de studerende får feedback, som kan bidrage til: "*... omstrukturering af forståelser, ved at bekræfte overfor eleven at han eller hun har ret eller uret...*" (Hattie, 2014, s. 183).

Ud fra ovenstående tolker jeg, at Mikkel godtager den præmis om at 'den gode vejledning', tager udgangspunkt i at vejlederen ved hvad vedkommende skal vejlede i forhold til. Dette kunne jeg



tidligere fremanalyse at både Annie og Ditte, ud fra deres sayings, var med til at reproducere nogle teleoaffektive strukturer omkring.

Ud fra ovenstående ses at det er relevant og passende at sige til de studerende i en vejledningspraksis, som er rettet mod feedback, at de skal sende tekst forinden vejledningen, med henblik på at blive så konkret som muligt, ud fra vejlederen formålsrettethed om at der skal indgå feedback i vejledningen til de studerende (Schatzki, 2012, s. 15). Dette mener jeg ud fra at Mikkel godtager vejlederen teleoaffektive strukturer for vejledningspraksissen (Schatzki, 2012, s. 16).

Samtidigt ses at de studerende kan opleve, at disse forventninger, som både Annie og Ditte beskriver, og som Mikkel fortæller at have positive erfaringer med, ikke nødvendigvis bliver stillet af alle vejledere. Klara fortæller om sine erfaringer med tvetydige forventninger fra vejlederne til de studerende:

... det ville være fedt at vide hvad ... er præmissen her. Vi har ikke nogen regler omkring hvordan det her [vejledning] skal foregå. Hver gang vi får en ny underviser, så er det helt nye regler og så må vi finde ud af hvad de står for. (Bilag 9, l. 196-199).

Noget lignende mener Annie også: "... *vi er forskellige undervisere og vi giver forskellig feedback...*" (Bilag 10, l. 311). Dette kan måske hjælpe til at forstå hvorfor studerende og vejledere, tilsyneladende oplever vejledningspraksissen forskelligt.

Dette tolker jeg som et udtryk for, at der findes nogle social-politiske arrangementer (Kemmis et al., 2014, s. 32) i de organisatoriske funktioner, roller og regler, som har betydning for måden vejledningspraksisser udspiller sig på. Annie fortæller endda: "... *det er rigtig, rigtig svært på sådan en kæmpe stor arbejdsplads hvor der er så mange måder med vejledning på...*" (Bilag 10, l. 26-27).

Ud fra de ovenstående citater tolker jeg at både Annie og Klara mener, at der mangler nogle overordnede og fælles regler for, hvad der er vigtigt at lægge vægt på, når de studerende vejledes i modulopgaverne.

Derudover eksisterer der nogle relatings, som opretholder og reproducerer forskellige måder at gøre vejledning på. For at argumentere for dette, vil jeg inddrage to eksempler fra empirien. Begge eksempler tager udgangspunkt i at de implicerede studerende, midt i et modul, fik ny vejleder (Bilag 9, l. 101-102). Det første citat, er fra den studerende, Marcus.

Noget af den gode feedback, jeg har oplevet, var fx den feedback hvor vi skiftede vejleder. Der kan man sige at den vejleder vi havde først, den var vi faktisk ikke helt enige med og så fik vi faktisk en vejleder som vi rigtig godt kunne arbejde med og der var det helt fra 'scratch' og sætte vejlederen helt ind i vores opgaver og sådan nogle ting og der formodede hun i hvert fald at stille nogle kritiske spørgsmål til vores arbejde og åbne op for nogle dilemmaer og spørger ind til nogle ting og lede os hen imod et sådant større billede hvor vi ligesom kunne... Jeg ved ikke hvordan man skal forklare det, men ligesom arbejde os ud over emnet hvor vi ligesom kunne se det ud fra et samfundsperspektiv eller via nogle spørgsmål og nogle kritiske.... Og ligesom vejlede os i den retning og komme med noget konstruktivt eller filosofiske spørgsmål som: "Kunne i se meningen med det?" og sådan nogle ting. En vejleder kan jo ikke bare og ind og sige: "Så skal i skrive om den her." og sådan noget. (Bilag 9, l. 673-683)

I citatet fortæller Marcus at den nye vejleder, som de skulle starte fra 'scratch' med, kunne stille gruppen nogle kritiske spørgsmål, der ud fra hvad Marcus fortæller, gjorde at gruppen bl.a. blev i stand til at se projektet ud fra et samfundsperspektiv. Ud fra tidligere analyse af hvad de kulturelt-diskursive arrangementer er i en vejledningspraksis, kan det antages at ovenstående, er et eksempel på at Marcus oplevede det som positivt, at gruppens nye vejleder stillede de kritiske spørgsmål og kom med konstruktive og 'filosofiske spørgsmål' (Kemmis et al., 2014, s. 32). Derudover lægger det sig op af den måde Hattie definerer feedback på, ved at de studerende, gennem vejledningspraksissen, bliver forsynet med "... forskellige kognitive processer, omstrukturering af forståelser, og pege på alternative strategier, som kan bruges til [at] forstå bestemte informationer med..." (Hattie, 2014, s. 183).

Tidligere har jeg argumenteret for, at der kan være nogle kulturelt-diskursive arrangementer i en vejledningspraksis, der gør at det er ønskværdigt at være meget konkret i sin feedback, hvilket ses at vejlederen gør, da Marcus fortæller at vejlederen åbner: "... op for nogle dilemmaer og spørger ind til nogle ting og lede os hen imod et sådant større billede..." (Bilag 9, l. 677-678). Dette er samtidigt er en saying i vejledningspraksissen (Schatzki, 2012, s. 12, s. 15, Kemmis et al., 2014, s. 32). Samtidigt udviser den nye vejleder en praktisk forståelse for, hvad Marcus og hans gruppe anser som meningsfuldt og ønsket i deres vejledningspraksis (Schatzki, 2012, s. 16). Nemlig at en vejleder i hvert fald ikke bare skal sige: "... Så skal i skrive om den her." og sådan noget." (Bilag 9, l. 683) (Schatzki, 2012, s. 16). Derudover kan der ud fra citatet læses fra Marcus, at også hans vejleder, i deres vejledningspraksis, har nogle sayings, der har en formålsrettethed mod at der skal indgå

feedback i vejledningen til de studerende ved at vejlederen, i feedbackpraksissen har de sayings, som netop er fremanalyseret (Schatzki, 2012, s. 15).

Klara som går på hold med Marcus og derfor også oplevede skiftet af vejleder, fik ikke samme positive oplevelse i forbindelse med skiftet. Klara fortæller:

Jeg havde en underviser, der sagde til os: "I skal ikke fokusere på karakter. I skal ikke fokusere på at nå de her mål. I skal bare... I kan i princippet lave en opgave hvor i fuldstændig har misforstået den teori i har brugt, og stadig bestå hvis jeg kan se at i har lavet et godt stykke arbejde og har gjort jer nogle tanker og reflekteret. Det er det i skal demonstrere." Og så hopper vi over og får en ny underviser, der når vi så kommer til vores præsentation, så siger hun: "Nu skal i sætte jer ned og så skal vi lege at det her er en eksamen." Og så ligesom: "I skal bruge jeres 45 min. Og i skal bruge hvert et minut." Og hun dumpede os så fordi, vi havde jo ligesom indstillet os på at vi skulle lave en let fremlæggelse for de andre hvor de kunne syntes at det var interessant så vi ikke ligesom repetere hvad fuck anerkendelse handler om eller sådan noget i den dur fordi det er der for helvede ikke nogen, der gider at høre på igen. (Bilag 9, l. 143-153)

I citatet fortæller Klara, at hendes første vejleder har en saying, der lyder (Schatzki, 2012, s. 15): "*I kan i princippet lave en opgave hvor i fuldstændig har misforstået den teori i har brugt, og stadig bestå hvis jeg kan se at i har lavet et godt stykke arbejde og har gjort jer nogle tanker og reflekteret.*" (Bilag 9, l. 144-146). Dette tolker jeg som at vejlederen har en praktisk forståelse for at det, der skal læres på pædagoguddannelsen, er at blive reflekterende og hårdtarbejdende (Schatzki, 2012, s. 16). Samtidigt kan det også være et udtryk for at vejleders aktiviteter, er struktureret ud fra nogle teleoaffektive strukturer, som er anderledes end den vejleder, som Klara og hendes gruppe efterfølgende får (Schatzki, 2012, s. 16). Dette mener jeg da citatet viser, at Klara og hendes gruppe tilsyneladende lytter til og følger den første vejleders råd på trods af vejlederskift, hvilket i sidste ende betyder, at de bliver dumpet af den anden vejleder.

Klara beskriver at hende og hendes gruppe ikke lytter til den nye vejleders feedback, da hun fortæller at andre studerende, ikke gider at høre hende og hendes gruppe redegøre for hvad 'anerkendelse er for et begreb'. Hertil tolker jeg at det netop må være dette, som den nye vejleder har bedt om. Derfor kan det antages, at den nye vejleder gennem sine doings og sayings, ville give udtryk for nogle andre teleoaffektive strukturer end deres første vejleder (Schatzki, 2012, s. 12, s. 15-16). Som tidligere beskrevet, vil alle teleologiske hierarkier, som er en del af de teleoaffektive strukturer, blive

accepteret i en praksis (Schatzki, 2012, s. 15). I den konkrete situation med Klara og hendes gruppe betyder denne accept, at de ender med at dumpe deres modul. Derfor er ovenstående et eksempel på, at det kan have en negativ betydning at vejlederne selv fortolker, hvad der lægges vægt på i bedømmelsen af de studerende samt den feedback, der gives.

Jeg vil nu vende tilbage til mit argument for, at der er nogle relatings, som opretholder og reproducerer forskellige måder at gøre vejledning på. I første eksempel med Marcus fortæller han at: “... *den [første vejleder] var vi faktisk ikke helt enige med og så fik vi faktisk en vejleder som vi rigtig godt kunne arbejde med...*” (Bilag 9, l. 674-675). Ud fra dette muliggøres den vejledningspraksis, som udspiller sig mellem Marcus, hans gruppe og deres vejleder udfolder sig på en særlig måde via de relatings af de social-politiske arrangementer (Kemmis et al., 2014, s. 31). Hvilke social-politiske arrangementer, der muliggør dette skal måske findes i vejlederens praktiske forståelse af, hvordan en vejledningspraksis gøres samt den formålsrettethed, der er i vejlederens sayings (Kemmis et al., 2014, s. 32).

Det samme gør sig gældende i Klaras tilfælde, hvor det rent empirisk er den modsatte oplevelse, hun har. Med dette mener jeg, at der også i Klaras tilfælde findes nogle relatings mellem Klara og hendes gruppe samt de to vejledere. Hvilke social-politiske arrangementer, der påvirker disse relatings, må antages at være de samme som i Marcus tilfælde. Nemlig vejledernes formålsrettethed, der udmunder sig i særlige sayings i de forskellige vejledningspraksisser.

Ud fra ovenstående er det tydeligt, at de studerende og deres vejleder indgår i nogle relatings med hinanden i deres vejledningspraksisser, men det er den særlige måde at indgå i relatings med hinanden på, der her er interessant fordi den karakteriserer lige netop en vejledningspraksis (Kemmis et al., 2014, s. 31). De to meget forskellige eksempler, kan tegne et billede af at den måde vejledningspraksisser bliver opretholdt og reproduceret, kan have både positive og negative betydninger for den feedback, som de studerendes modtager i en vejledningspraksis. Formålet med at skildre de to eksempler, var ikke at opstille en positiv og en negativ side eller skyggesiden af de social-politiske arrangementer, men at vise hvilken betydning de kan have på hvordan de studerende oplever vejledningspraksissen på.

Yderligere tegner sig et billede, ud fra de to citater, af at relatings spiller en stor rolle i en vejledningspraksis. Denne rolle beskriver den studerende Mikkel også. Han fortæller: “... *det betyder også rigtig meget i forhold til kvaliteten af den feedback fordi de kan huske hvad man lige har gang*

i... ” (Bilag 9, l. 665-666). Her fortæller Mikkel at de relations, som der er i vejledningspraksisen, påvirker kvaliteten af de feedback, som de studerende modtager (Kemmis et al., 2014, s. 31).

Det er dog ikke alle de studerende, som mener at relationen mellem de studerende og vejlederen har betydning for kvaliteten af den feedback, der gives. Camilla fortæller:

... for mit vedkommende betyder relationen til vejlederen ikke det store fordi at jeg tænker at når du har et arbejde her så er det fordi du kan dit arbejde. Eller det stoler jeg i hvert fald på.  
(Bilag 8, l. 204-206)

I ovenstående citat fortæller Camilla, at hun stoler på at vejlederen, ligegyldigt relationen, er dygtig til at vejlede alene på baggrund af sin ansættelse som underviser på PUCC. Camilla giver udtryk for, at der i en vejledningspraksis kan eksistere relations mellem de studerende og vejlederen, som udtrykker nogle social-politiske, der gør at vejlederen pga. sin organisatoriske funktion som underviser er kvalificeret som vejleder (Kemmis et al., 2014, s. 31-32).

### **6.1.2.3 Opsamling på vejledningspraksis**

Vejledningspraksis som en type af feedbackpraksis blev afgrænset ved inddragelse af citat fra underviseren Annie, som viste at de studerendes handlinger, udgør de sociale handlinger. Derudover kunne jeg fremanalysere, at der findes nogle teleoaffektive strukturer i en vejledningspraksis, der gør at feedback handler om, at vejlederen ønsker at give de studerende den bedst mulige vejledning, samt at dette gøres gennem en formålsrettethed mod, at der skal indgå feedback i vejledningen til de studerende. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at vejlederen har en praktisk forståelse for hvad der er ønsket - nemlig at de studerende ønsker konkret feedback, som de kulturelt-diskursive arrangementer muliggør ved at vejlederne kan fortælle de studerende hvad der er godt, og hvad der er mindre godt. Dermed kunne jeg fremanalysere, at vejledningspraksissen muliggør er en måde hvorpå de studerende modtager feedback, som kan bidrage til: ”... forskellige kognitive processer, omstrukturering af forståelser, ved at bekræfte overfor eleven at han eller hun har ret eller uret, og pege på alternative strategier, som kan bruges til [at] forstå bestemte informationer med... ” (Hattie, 2014, s. 183).

Endeligt kunne jeg fremanalysere at de social-politiske arrangementer, der påvirker de relations, der i en vejledningspraksis findes mellem de studerende og vejlederen, både kan have en positiv

betydning, en negativ betydning og ingen betydning have. Dette bekræfter den teoretiske pointe om, at aktiviteter i en praksis er 'temporalspatiale' og at tid og sted derfor er centrale aspekter i praksisser (Schatzki, 2012, s. 18). Som beskrevet tidligere (se fx afsnit 4.1.3) søger jeg nogle typer af praksisser, hvorfor jeg tillægger sidste pointe den betydning, at kontekst ikke er uvæsentligt samtidigt med at ovenstående analysedel viser nogle særlige kendetegn ved at gøre feedback i en vejledningspraksis.

### **6.1.3 Modulafslutningspraksis**

Den sidste type af feedbackpraksis som jeg vil analysere er *modulafslutningspraksissen*, der foregår når de studerende skal have feedback på, som regel et skriftligt og et mundtligt produkt fra deres modulopgaver.

#### *6.1.3.1 Afgrænsning af modulafslutningspraksis*

Underviseren Ditte fortæller hvordan det foregår, når hun afholder modulafslutninger:

... der fremlægger man bare både en skriftlig og så fremlægger man den foran et helt eller et halvt hold. Og så får de selvfølgelig feedback i sådan et loop med at vi har arbejdet med at man altid har en opponentgruppe, som så giver feedback på både det skriftlige eller det er meningen at de skal give feedback på både det mundtlige og det skriftlige. Og så giver vejlederen feedback til sidst ... (Bilag 11, l. 12-14).

Dittes citat kan afgrænse modulafslutningspraksis som en type af feedbackpraksis gennem det, at hun fortæller hvordan denne gøres af både vejleder og studerende. Teoretisk set kan denne praksis forstås som et socialt fænomen, der består af Dittes og de øvrige informanternes handlinger (Schatzki, 2012, s. 14). Hvilke handlinger, der opretholder og reproducere modulafslutning som en type af feedbackpraksis, vil jeg se nærmere på.

#### *6.1.3.2 Karakteristika ved modulafslutningspraksis*

Ovenstående citat fra Ditte viser, at de studerende gør nogle handlinger, som knytter sig til en modulafslutningspraksis (Schatzki, 2012, s. 14). Ditte fortæller, at de studerende fremlægger foran nogle af de andre studerende, hvilket den studerende Camilla også fortæller: "... vi afleverer den [modulopgaven] og så fremlægger vi og så får vi feedback efter fremlæggelsen." (Bilag 8, l. 46). Ud fra disse to citater ses, at de studerende gør modulfrelæggelse ved, først at aflevere modulopgaven

og herefter fremlægger (Schatzki, 2012, s. 12). Hertil antager jeg, at disse doings er et udtryk for at Camilla og de andre studerende forstår, at der til en modulafslutningspraksis hører nogle praktiske regler om, at man skal aflevere og fremlægge modulopgaven for at kunne bestå modulet (Schatzki, 2012, s. 16). Derudover beskriver Camilla i citatet, at de får feedback efter endt fremlæggelse.

Underviseren Annie fortæller at denne feedback gøres forskelligt af vejlederne:

... vi er forskellige undervisere og vi giver forskellig feedback trods alt. Så de skal også forholde sig til rigtig mange måder. ... Det er et kæmpe sted og vi er skolet forskelligt fordi vi ikke er gået på samme uddannelser og heller ikke på samme universiteter, så der findes mange forskellige måder at gøre det på. (Bilag 10, l. 311-315).

Her Annie fortæller at de mange måder at gøre feedback på, gør at de studerende skal forholde sig til forskellige fremgangsmåder. Dermed ses at der i en modulafslutningspraksis findes nogle praktiske regler, der betyder at det er vejlederen, der bestemmer hvordan feedback skal gøres (Schatzki, 2012, s. 16).

Underviseren Ditte fortæller: "*... der har jeg oplevet at der åbenbart er andre, det vidste jeg ikke, der giver feedback individuel feedback på de der modulopgaver og det har jeg ikke gjort.*" (Bilag 11, l. 16-17). Ditte beskriver således, at der er forskellige doings, der opretholder at gøre feedback i modulafslutningspraksisen. Citatet fortæller at Ditte ikke giver individuelt feedback, men at andre vejledere gør (Schatzki, 2012, s. 12). Derfor ses et eksempel på at der eksisterer forskellige formålsrettethed i vejledernes handlinger, og derfor forskellige teleoaffektive strukturer, der påvirker det at gøre feedback i modulafslutningspraksisen (Schatzki, 2012, s. 16).

Ditte fortæller:

... jeg tager dem ikke ind efterfølgende gruppe for gruppe. Det har jeg ikke haft gjort fordi jeg mener at der er nogle tværgående læringsfordele ved at gøre det sammen. For eksempel har jeg inddraget både styrker og potentialer ind for de forskellige opgaver frem, der hvor det har været særligt relevant i forhold til den ene gruppe ... Altså hvordan man skriver en ordenlig problemformulering eller hvordan man kan fx med sprog. Talesprog kontra skriftsprog. Så har jeg ligesom temaer og så har jeg kunne bruge eksempler fra de forskellige modulopgaver ... jeg synes at man kan lære noget af alle og så er jeg ikke bange på deres vegne. Jeg synes de allesammen er gode og dårlige til alt muligt forskelligt ... (Bilag 11, l. 21-32).

I ovenstående citat uddyber Ditte, hvordan hun gør feedback ved at inddrage ‘styrker og potentialer fra de forskellige opgaver’. Dette begrundes med, at hun herigennem kan bruge de studerendes modulopgaver som ‘det gode eksempel’ og ‘det dårlige eksempel’, til fx at vise forskellen på tale- og skriftsprog. Dermed beskriver Ditte at hun er rettet mod, at de studerende skal kunne skelne mellem en god og en dårlig modulopgave (Schatzki, 2012, s. 15). Derudover fortæller Ditte, at hun gør feedback på denne måde, fordi hun mener at de studerende kan lære noget af hinanden, hvorfor der må antages at hendes doings og sayings, vil være styret af den konkrete praksis teleoaffektive strukturer vedrørende netop dette (Schatzki, 2012, s. 15-16). Annie fortæller:

Vi læser jo en opgave, der skal gøres til godkendelse i forhold til et gennemført modul eller ej har netop at kigge på processen og læreprocessen. Det er det, der er målet med - “er du på vej med de mål og hvad skal du videre med?” Og det kan en karakter ikke. (Bilag 10, l. 252-255).

Her ses at Annies formålsrettethed er at give feedback på de studerendes læreproces ved at fokusere på om de er på vej mod målet, og hvad de skal arbejde videre med efter modulfremlæggelsen og i deres videre læring (Schatzki, 2012, s. 15). Ovenstående leder op til EVAs konklusion om at en veludviklet feedbackpraksis, ikke udelukkende handler: “...om at give feedback, men også om, hvilken form for feedback der gives, idet nogle former for feedback er mere virkningsfulde med hensyn til at understøtte elevernes læring end andre.” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017, s. 4).

Annie antyder samtidigt, at det måske ikke er de samme teologiske hierarkier, der styrer de studerende. Da jeg i interviewet spørger Annie, hvad hun oplever at de studerende fokuserer på, fortæller hun: “De fokuserer på om jeg vil være så elskværdig at fortælle dem hvor deres opgave lå på 7-trins skalaen.” (Bilag 10, l. 237-238). I mine interviews med de studerende er dette dog ikke noget, som de beskriver at lægge vægt på. Til gengæld fortæller de studerende, at de får mest ud af den feedback de får de steder i uddannelsen, hvor der er flere moduler, der hænger sammen i længere forløb. Lise siger:

... jeg synes, der hvor det har fungeret rigtig fint med feedbacken, det har været når der har været sådan sammenlagte moduler hvor man har fået lov til at arbejde i længere intervaller ... du fik lov til at arbejde videre med den. Altså du fik noget feedback, men du fik lov til at arbejde videre med ... (Bilag 9, l. 48-52).



Ud fra hvad Lise her fortæller, udviser vejlederen i modulfremlæggelsespraksissen, en praktisk forståelse for hvordan det er ønsket og meningsfuldt for de studerende at feedback gøres (Schatzki, 2012, s. 16). Dette mener jeg, da Lise fortæller at det 'fungere rigtig fint', når modulerne hænger sammen i længere forløb, og at hun derfor har mulighed for at arbejde videre med den feedback, som hun får. Den studerende Mikkel fortæller:

... vi [har] lavet en modulopgave på et tidspunkt og en fremlæggelse hvor vi ligesom havde fået at vide at: "I skal have mere fokus på pædagogens rolle." Og det har vi så kunne tage med videre ... så får man noget feedback så man kan rette til og tilføje nogle ting. (Bilag 9, l. 69-73).

Her fortæller Mikkel om en vejleders doing hvor den feedback, som han modtager bliver meget konkret ved at vedkommende fx siger, at de skal fokusere mere på 'pædagogens rolle' hvilket viser at der i en modulafslutningspraksis også findes nogle kulturelt-diskursive arrangementer, der muliggør vejlederens doing, når de giver konkret feedback (Kemmis et al., 2014, s. 32). Disse arrangementer kommer til udtryk ved at 'tillade' denne en særlig måde at gøre feedback i modulafslutningspraksissen, som findes i de studerendes og vejlederens formålsrettethed om at modtage og give konkret feedback (Kemmis et al., 2014, s. 32, Schatzki, 2012, s. 12, s. 16).

Det ses at de studerende, i en modulaflutningspraksis kan være styret af nogle teleoaffektive strukturer, der gør at de har en formålsrettethed mod at bestå modulet frem for at få konstruktiv feedback. Den studerende Klara fortæller: "*... vi er så trænet i at tænke: "Jeg skal bestå det her. ... Hvad vil du have fra mig? Okay det er det du vil have, så laver jeg det så jeg kan bestå." og det er bare så meget fokuset.*" (Bilag 9, l. 271-273). Ud fra citatet tolker jeg, at Klara her fortæller at der kan være nogle generelle forståelser om, at de studerende er 'trænet' eller øvet i at vide hvad vejlederen lægger vægt på i bedømmelsen for at kunne opfylde disse krav (Schatzki, 2012, s. 16). Det ses tydeligt at Klara mener, at de studerendes formålsrettethed er mod at de studerende følger det vejlederen vil have, således at de kan bestå modulet (Schatzki, 2012, s. 16).

Den studerende Camilla fortæller også, at hun har en formålsrettethed mod at bestå (Schatzki, 2012, s. 16): "*Jeg har i baghovedet hele tiden "Jeg skal bare bestå. Det er fint."*" (Bilag 8, l. 357). Her fortæller Camilla, at hun ved at det i sidste ende handler om at bestå, og derfor har det i 'baghovedet'. Annie ser ud til at kunne genkende denne formålsrettethed hos de studerende. Hun siger: "*De skal bare have af vide af mig om de er bestået eller ikke bestået eller om den er godkendt eller ikke*

godkendt.” (Bilag 10, l. 52-53). Dette citat viser at de studerende i en modulafslutningspraksis, er med til at opretholde en modulafslutningspraksis der er styret af teleoaffektive strukturer, der handler om at bestå et modul (Schatzki, 2012, s. 16).

Ud fra ovenstående ses at de studerende, i en modulafslutningspraksis, både kan være styret af teleoaffektive strukturer, der er rettet mod at få så konkret feedback som muligt således at de kan arbejde videre med den feedback de får. Derudover ses at nogle af studerende, er styret af nogle teleoaffektive strukturer, der mere er rettet mod at bestå modulet.

Tidligere har jeg beskrevet, at de studerende fremlægger for hinanden, og jeg formoder at vejlederen også er til stede. Derfor findes der i modulafslutningspraksissen nogle relatings, som er særlige for denne praksis ved at der er nogle studerende, der fremlægger, nogle der lytter og kigger på samt en vejleder, der lytter og ser på (Kemmis et al., 2014, s. 31). Hertil knytter der sig nogle særlige social-politiske arrangementer, der definerer rollefordelingen i en modulafslutningspraksis (Kemmis et al., 2014, s. 32). Camilla fortæller at de først afleverer opgaven og herefter fremlægger denne. Derudover kan det antages at der findes nogle regler, fx i studieordningen, som kræver at de studerende afleverer modulopgaven, og herefter fremlægger den for at blive bedømt bestået/ikke bestået (Kemmis et al., 2014, s. 32).

Det er ikke kun vejlederen, som de studerende får feedback fra når de har fremlagt. Fx fortæller Katrine: “... vi [får feedback fra] opponentgrupper og så får vi feedback fra vores undervisere.” (Bilag 8, l. 65-66). Også her ses at der eksisterer nogle særlige social-politiske arrangementer, der gør at opponentgruppen har til opgave at give den fremlæggende gruppe feedback i en modulafslutningspraksis (Kemmis et al., 2014, s. 32). Line fortæller hvordan hun forbereder sig på at være opponert på en anden gruppe: “Altså vi har været opponentgruppe for nogle sammen hvor man ligesom læser opgaven igennem nogle gange. Nogle gange lige haft hinanden i røret aftenen før ... “ (Bilag 9, l. 519-521). Her fortæller Line om, hvordan hun gør opponentfeedback-forberedelse ved at ‘læse opgaven igennem aftenen før’, og dermed opretholder den måde at gøre feedback i modulafslutningspraksissen på (Schatzki, 2012, s. 12). Denne doing kan være et udtryk for at der i modulafslutningspraksissen, eksisterer en praktisk regel om at man forbereder sig på at skulle opponere på en anden gruppe (Schatzki, 2012, s. 16).

Noget tyder på at det ikke er alle studerende, der forbereder sig. I hvert fald fortæller Ditte om sine erfaringer med opponenter til hendes studerende:

... når jeg sætter sådan nogle [opponentgrupper] op så siger de bare "nå men jeg synes at det var meget godt" ... og nogle gange er jeg lidt i tvivl om de overhovedet har læst det og jeg kan mærke at de ikke løser den opgave de får... Her kan jeg se at de nærmest har gjort det [forberedt sig] i morges. (Bilag 11, l. 307-312).

Ditte supplerer med:

De har ikke gjort [forberedt] det sammen. 100 procent for de sidder og siger det samme og så sidder de med sådan nogle noter på telefonen eller et eller andet mærkeligt sted. Det er helt tydeligt og så siger de bare lidt det samme. De siger at det var en god fremlæggelse. (Bilag 11, l. 316-318).

Ud fra de to citater fra Ditte kan der tegne sig et billede af, at de studerende i modulafslutningspraksissen gør feedback ved at sige: 'jeg synes det var godt' og 'det var en god fremlæggelse' (Schatzki, 2012, s. 15). Dette tolker jeg som et udtryk for, at de studerende har en formålsrettethed i deres måde at gøre feedback på (Schatzki, 2012, s. 16). Denne formålsrettethed kommer til udtryk i deres måde at gøre feedback i modulafslutningspraksissen på, og de er styret af praksissens teleoaffektive strukturer (Schatzki, 2012, s. 16).

Der eksisterer nogle følelsesmæssige aspekter i disse strukturer, fordi de studerende er påvirket af deres egne erfaringer med at modtage opponenterfeedback (Schatzki, 2012, s. 16). Den studerende Sigrid siger: "*Jeg har tit oplevet at der slet ikke var nogle, der havde læst ens opgave, så de kunne ikke give feedback på den.*" (Bilag 8, l. 147-148) hvortil Camilla fortsætter: "*Ja og så vurderer de det kun ud fra fremlæggelsen og siger "I var gode til at snakke. I kiggede meget op fra papirerne."*" (Bilag 8, l. 150-151). Dermed ses at de studerende oplever at når der gives feedback fra opponenter i modulafslutningspraksissen, gøres det uden forberedelse, hvilket var lige præcis det, som Ditte også havde erfaringer med. Derfor tegner der sig et billede af at der findes nogle kulturelt-diskursive arrangementer, der muliggør at opponenterne ikke behøver at give samme konstruktiv feedback, som jeg tidligere fremanalyserede, gjaldt for vejlederne.

Noget tyder på at feedback i modulafslutningspraksissen, som bl.a. foregår gennem opponent-feedback, ikke er noget de studerende går op i. Camilla siger:

... jeg tror problemet er at vi på vores hold har været... Jeg ved ikke om det kun er vores hold eller om det er alle hold, men lige i forhold til peer-feedback, der har vi simpelthen været ugidelige. Vi har ikke kunne se en mening med det fordi der ikke er nogen, der har fortalt os hvorfor. De har bare sagt "Det gør vi nu. Sådan er det på den her uddannelse." Og så sidder man der og tænker "Nå...". Altså hvis der nu var nogle, der fortalte "Det giver faktisk rigtig god læring, også for dig at give andre feedback fordi du læser opgaven på en anden måde og det også den anden vej giver god mening." Det er der bare ikke nogen, der har gjort så det er bare sådan lidt "Nå!" (Bilag 8, l. 139-145).

Tidligere fremanalyserede jeg, at der er en relating mellem de studerende, der fremlægger og de studerende, der lytter og kigger på. I forhold til opponenternes rolle, bliver det her tydeligt at den relating ændrer sig i løbet af modulafslutningspraksissen således, at der opstår en relating mellem de studerende, der skal modtage feedback fra opponentgruppe og opponentgruppen selv. Dette skal muliggøres af nogle særlige social-politiske arrangementer, der betyder at opponenterne skal(!) give feedback til en anden gruppe (Kemmis et al., 2014, s. 32).

Ud fra Camillas citat ses at disse social-politiske arrangementer muliggør en relating mellem de to grupper af studerende, men at den praktiske forståelse for hvorfor de skal give hinanden feedback, mangler hos de studerende (Kemmis et al., 2014, s. 32, Schatzki, 2012, s. 16). Dette gør at jeg ud fra både Dittes to citater og Camillas citat tolker at de studerendes sayings og doings, vil være styret af nogle teleoaffektive strukturer, der er rettet mod at 'få det overstået'. Med dette mener jeg at så længe de studerende ikke kan se meningen med at give en anden gruppe opponentfeedback, så forbereder de sig ikke og så gør de opponentfeedback ved at sige 'det var rigtig fint', hvilket ikke er i overensstemmelse med, at jeg i vejledningspraksissen kunne fremanalyserer, at de studerende gerne vil have konkret feedback i forhold til, hvad de kan gøre bedre. Jeg vurderer ikke at feedback som 'det var rigtig fint', vil kunne betragtes som konstruktiv feedback.

Camilla fortæller i ovenstående citat, at det måske ville være anderledes hvis hun og de andre studerende, havde en viden om hvorfor de skulle opponere på hinanden (Bilag 8, l. 143-145). Dermed ses at der i den relating, der er mellem de studerende og vejlederen, som jeg tidligere fremanalyserede

var påvirket af nogle social-politiske arrangementer, kan være påvirket af nogle organisatoriske funktioner eller regler, som de studerende ikke forstår (Kemmis et al., 2014, s. 30-32).

### *6.1.3.3 Opsamling på modulafslutningspraksis*

Ovenstående analyse af modulafslutningen som en type af feedbackpraksis viste, at denne gøres forskelligt af de forskellige vejledere. Til de forskellige måder at gøre det på knytter der sig nogle praktiske regler, der gør at vejlederne selv bestemmer hvordan de gør feedback i modulafslutningspraksisen, hvilket afspejler sig i de forskellige teleoaffektive strukturer, der påvirker måden hvorpå feedback i modulafslutningspraksisser gøres. Dette gøres fx ved at vejlederen kan inddrage 'styrker og potentialer fra de forskellige opgaver' i sin feedback til de studerende. Derudover kunne det fremanalyseres at dette bl.a. var på baggrund af, at der kan være en formålsrettethed i vejlederens måde at gøre feedback i modulafslutningspraksisen, der handler om et fokus på at de studerende skal bestå modulet. Hertil findes der nogle praktiske regler, som handler om at de studerende skal have afleveret og fremlagt deres modulopgave, for at kunne bestå modulet.

I analysen kom det til udtryk at de studerende havde en anden formålsrettethed, der handlede om at de gerne ville have konkret feedback, hvilket blev gjort muligt hvis der i modulafslutningspraksisen er nogle kulturelt-diskursive arrangementer, der muliggør dette. Ud fra analysen er det ikke altid tilfældet. Der findes tilsyneladende nogle generelle forståelser, der gør at de studerende er trænet til at gøre, hvad deres vejleder vil have af dem for at kunne bestå.

De relatings, der eksisterer i en modulafslutningspraksis, er styret af nogle særlige social-politiske arrangementer, som definerer rollefordelingen. Dels formodes det at vejlederen er til stede under fremlæggelsen, og derudover viser empirien at de studerende, efter fremlæggelse først får feedback af deres vejleder og dernæst en opponentgruppe. Opponentfeedback gøres tilsyneladende forskelligt. Noget tyder på at der eksisterer en praktisk regel, der gør at man som studerende forbereder sig på at opponere, men at det samtidigt ikke er alle studerende, der forbereder sig. Derudover gøres opponentfeedback ved, at de studerende siger 'det var en god fremlæggelse'. Dermed ses at de er rettet mod at 'få det overstået'. Analysen viste at denne rettedhed stammer fra nogle følelsesmæssige aspekter, der handler om at de studerende ikke giver andre studerende konkret feedback. Endeligt kunne jeg fremanalysere, at dette skyldtes de social-politiske arrangementer, der definerede

praksissens relatings, som gør at de studerende ikke forstår de organisatoriske funktioner og regler, som denne type af praksis er påvirket af.

## 6.2 Læringsperspektiv

Med afsæt i ovenstående praksisteoretiske analyse har jeg kunne opsamle hvilke feedbackpraksisser, der kommer til udtryk i det empiriske datamateriale, samt hvad der karakteriserer disse. Dermed har jeg kunne fremanalysere, hvad der kendetegner særlige typer af feedbackpraksisser. Dette er afsættet for, hvordan jeg vil nærme mig en besvarelse af, hvordan de studerendes læringsproces påvirkes gennem forskellige typer af feedbackpraksisser på PUCC. Derfor vil jeg i nedenstående analyse tage udgangspunkt i de tre fremanalyserede typer af feedbackpraksisser, hvor jeg ud fra redegørelsen af Illeris læringsmodel i afsnit 5.2, vil besvare mit tredje arbejdsspørgsmål; hvad der kendetegner de studerendes tilegnelses- og samspilsproces.

### 6.2.1 De studerendes samspilsproces

Som tidligere beskrevet foregår tilegnelsesprocessen, når individet påvirkes i samspilsprocessen, hvorfor jeg vil starte med en analyse af de studerendes samspilsproces. Som bekræftet i analysestrategien tages der udgangspunkt i det som Illeris beskriver som det nære niveau.

Der kan ud fra den praksisteoretiske analyse tolkes, at de studerendes samspilsproces påvirkes af vejledningspraksissens teleoaffektive strukturer, der gør at vejlederne er rettet mod at give de studerende den bedst mulige vejledning (Illeris, 2007, s. 41). Derudover påvirkes de teleoaffektive strukturer i vejledningspraksissen på en måde, der gør at vejlederne gerne vil vide hvad de skal vejlede i forhold til og for at kunne det, må de studerende på forhånd have sendt noget materiale til vejlederen. Dette fortæller begge undervisere om (Bilag 10, l. 35-37, Bilag 11, l. 38-39). Denne formålsrettethed lægger op til, at samspillet mellem de studerende og vejlederen er baseret på, at de studerende samarbejder med vejlederen ved at acceptere praksissens teleoaffektive strukturer (Illeris, 2007, s. 41). Samtidigt lægger det op til, at der i studieordningen står beskrevet at: *"Læring er noget undervisere og studerende samarbejder om."* (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 13). Derudover kunne jeg i vejledningspraksissen fremanalysere at de relatings, som de social-politiske arrangementer muliggjorde, både kunne have en positiv betydning, en negativ betydning og ingen betydning have for de studerende. Dermed bliver det tydeligt at samspillet mellem de studerende og

deres vejledere, opleves forskelligt på trods af at det er de samme teleoaffektive strukturer, der påvirker de konkrete praksisser.

I analysen af vejledningspraksissen kunne jeg se, at de teleoaffektive strukturer har en positiv betydning for den studerende Mikkel, da samarbejdet i denne samspilsproces skaber: “... *en ro omkring at vi er på rette vej og vi ved hvad der skal arbejdes videre med.*” (Bilag 9, l. 612-613) (Illeris, 2007, s. 41). Dermed ses at Mikkels samarbejde og kommunikation med hans vejleder, har en positiv betydning for hans læring (Illeris, 2007, s. 41).

Analysen af vejledningspraksissen viser at vejlederens formålsrettethed i dennes doings, ikke har samme effekt på den studerende Klaras samarbejde og kommunikation med vejlederen, da hun siger: “*Vi har ikke nogen regler omkring hvordan det her [vejledning] skal foregår. Hver gang vi får en ny underviser så er det helt nye regler og så må vi finde ud af hvad de står for.*” (Bilag 9, l. 197-199) (Illeris, 2007, s. 41). Derfor ses at Klaras samarbejde og kommunikation med vejlederen, er udfordret pga. vejledningspraksissens social-politiske arrangementer, der vedrører de organisatoriske funktioner, roller og regler, som har betydning for måden hvorpå vejledningspraksisser udspiller sig på (Illeris, 2007, s. 41). Endeligt kunne den studerende Camilla fortælle at relationen til vejlederen ikke betyder noget for samarbejdet, da hun mener at alle undervisere er kvalificeret til at vejlede (Bilag 8, l. 204-206) (Illeris, 2007, s. 41).

Ud fra ovenstående ses at vejledningspraksissens social-politiske arrangementer, der er med til at påvirke og styre de relations, som er mellem de studerende og deres vejleder, er med til at afgøre indholdet af de studerendes kommunikation og samarbejde i samspilsprocessen for deres læring (Illeris, 2007, s. 41). De handlinger, som påvirker samspilsdimensionen kommer bl.a. til udtryk i feedback i undervisningen-praksissen, hvor jeg kunne jeg fremanalysere, at denne type af feedbackpraksis er baseret på dialog (Illeris, 2007, s. 41).

Her udviste både studerende og vejledere en praktisk forståelse for at der i en undervisnings-sammenhæng skal lægges op til dialog mellem de studerende og underviserne, hvor der er plads til at de studerende kan stille spørgsmål. Fx fortæller den studerende Marcus at underviserne gør undervisning, der er baseret på ‘pingpong’ mellem de studerende og underviserne (Bilag 9, l. 414-416). Dermed ser det ud til at det at gøre ‘pingpong’ og dialogbaseret undervisning, kan være nogle

af de handlinger, der udgør de studerendes samspilsdimension (Illeris, 2007, s. 41). Samtidig kan det at der foregår 'pingpong', også være et udtryk for et samarbejde mellem de studerende imellem, samt med underviserne (Illeris, 2007, s. 41).

I modulafslutningspraksissen kunne jeg fremanalysere at de social-politiske arrangementer, der styrer de relatings, der kommer til udtryk, definerer rollefordelingen både mellem vejlederen og de studerende, men også de studerende imellem. De studerende modtager feedback fra deres vejleder og derefter en opponentgruppe, som bl.a. den studerende Katrine beskriver (Bilag 8, l. 65-66). Dermed opstår der nogle handlinger, som er med til at definere indholdet i samspilsdimensionen for de studerendes læring (Illeris, 2007, s. 41). Den praksisteoretiske analyse viste at opponentfeedback gøres forskelligt, hvorved handlingerne i modulafslutningspraksissen bliver forskellige (Illeris, 2007, s. 41). Dette kunne ses ved at det ikke er alle studerende, der forbereder sig til at skulle opponere, selvom der eksisterer en praktisk regel om, at man som studerende skal forberede sig til dette, hvilket særligt de studerende Sigrid og Camilla beskrev (Bilag 8, l. 147-151). Analysen viste også at nogle af de studerendes handlinger var rettet mod at 'få det overstået', hvilket skyldtes de social-politiske arrangementer, der definerede praksissens relatings, som gør at de studerende ikke forstår de organisatoriske funktioner og regler, som denne type af praksis er påvirket af (Illeris, 2007, s. 41).

Ovenstående analyse af hvad der i den praksisteoretiske analyse kan fremtræde af elementer i de studerendes samspilsdimension, tegner et billede af at der i forhold til handlinger, kommunikation og samarbejde på det nære niveau, er præget af at være en individuel oplevelse, hvilket Illeris også beskriver (Illeris, 2007, s. 39-41). Alligevel kan jeg fremanalysere nogle tendenser i forhold til sammenfald og tvetydighed blandt de studerende. Dels lægger de studerendes ikke det samme i betydningen af relationen til deres vejleder og underviser, hvilket har betydning for deres samarbejde og kommunikation. Derudover er det tydeligt at det at 'gøre dialogbaseret undervisning', kan være nogle af de handlinger, som påvirker på de studerendes samspilsdimension. Endeligt blev det igen tydeligt, at de forskellige typer af feedbackpraksisser gøres forskelligt, da opponentfeedback tilsyneladende gøres forskelligt. Dette påvirker de handlinger, som de studerende gør og dermed deres samspilsdimension i forhold til opponentfeedback.



Med udgangspunkt i ovenstående analyse af hvad de studerendes samspilsproces kan indeholde, vil jeg nedenfor fremanalysere hvordan jeg ser dennes impulser til de studerendes individuelle tilegnelsesproces.

### **6.2.2 De studerendes individuelle tilegnelsesproces**

Jeg vil nu kigge nærmere på de studerendes individuelle tilegnelsesproces. Denne foregår, som beskrevet i teorien afsnit 5.2, som en individuel psykologisk bearbejdning, hvilket jeg ikke har adgang til. Derfor er det svært at sige noget entydigt om de studerendes individuelle tilegnelsesproces. I nedenstående vil jeg derfor fremanalysere, hvordan de studerendes individuelle tilegnelsesproces kan spores i den praksisteoretiske analyse, samt hvordan den påvirkes af ovenstående fremanalyserede samspilsproces.

Analysen af de studerendes samspilsproces viste at vejledningspraksissens teleoaffektive strukturer, har en positiv betydning for den studerende Mikkel. Derfor kan det antages, at Mikkels individuelle tilegnelsesproces aktiveres gennem samspilsprocessen mellem ham og vejlederen. Dermed må det antages at de handlinger og det samarbejde, som jeg i samspilsdimensionen kunne fremanalysere, påvirker de studerendes individuelle tilegnelsesproces (Illeris, 2007, s. 41, s. 35). Derudover kunne jeg i samspilsprocessen fremanalysere, at når undervisningen foregår som dialog mellem de studerende og underviseren, kan det være et udtryk for det samarbejde og de handlinger, der påvirker de studerendes læring (Illeris, 2007, s. 41). Dermed kan det antages at den dialogbaserede undervisning, kan have en positiv påvirkning på de studerendes drivkraft, ved at bidrage til den enkeltes motivation og vilje for at deltag aktivt i undervisningen og dermed styrke deres viden (Illeris, 2007, s. 49).

Derudover fremanalyserede jeg ovenfor, at de studerendes handlinger er forskellige i forhold til opponentfeedback, hvilket vil have en negativ betydning for de studerendes drivkraft, såfremt de gerne vil 'have det overstået' (Illeris, 2007, s. 41). Dette mener jeg, da det at de studerende vil have noget 'overstået', påvirker deres motivation og vilje til at gøre noget bestemt. Jeg kunne forestille mig, at dette gør at de studerende drivkraft for at give konkret feedback, som jeg i vejledningspraksissen og modulafslutningspraksissen kunne fremanalysere at både de studerende og underviserne har en formålsrettethed mod, ikke realiseres.

I analysen af modulafslutningspraksissen kunne jeg yderligere fremanalysere, at der findes nogle kulturelt-diskursive arrangementer, der muliggør at opponenterne ikke behøver at give konstruktiv feedback, hvilket Sigrud og Camilla havde erfaringer med (Bilag 8, l. 147-151). Ud fra dette kan det ses, at de studerende kan være mere eller mindre motiveret til at lære noget, ved at de lader sig påvirke af deres følelser og tidligere erfaringer (Illeris, 2007, s. 41). Det samme gør sig gældende i vejledningspraksissen, hvor det ses at de kulturelt-diskursive arrangementer, muliggør at vejlederne kan fortælle de studerende hvad der er godt, og hvad der er mindre godt. Dette vil have stor betydning for de studerendes motivation og vilje til at lære noget, og dermed påvirke deres individuelle tilegnelsesproces negativt (Illeris, 2007, s. 41).

Analysen af modulafslutningspraksissen kan også vise, at nogle studerende har vilje til at lære noget og motiveres af, at de ved hvad deres underviser vil have af dem for at kunne bestå modulet (Illeris, 2007, s. 41). Dette ses ved at der kunne fremanalyseres nogle generelle forståelser, der gør at de studerende er trænet til at gøre, hvad deres vejleder vil have af dem, for at de studerende kan bestå. Dette fortæller Klara meget klart (Bilag 9, l. 271-273).

Ovenstående analyse af hvad der i den praksisteoretiske analyse kan fremtræde som de studerendes drivkraft, kan vise at nogle af de studerende har vilje til at lære noget og motiveres af, at de skal vide hvad deres underviser kræver af dem for at kunne bestå modulet. Klara har erfaring med, at hendes vejleder har fortalt: *"I kan i princippet lave en opgave hvor i fuldstændig har misforstået den teori i har brugt, og stadig bestå hvis jeg kan se at i har lavet et godt stykke arbejde og har gjort jer nogle tanker og reflekteret."* (Bilag 9, l. 144-146). Dette kan betyde at Klara, herigennem vil gennemgå en individuelt tilegnelsesproces, som gør hende mere velovervejet og reflekterende. Dette mener jeg ud fra argumentet om, at det bidrager til de studerendes viden om, og forståelse for pædagogfaget samt deres pædagogiske kompetencer såfremt de bliver mere velovervejet og reflekterende (Illeris, 2007, s. 39). Hvorvidt dette er med til at højne kvaliteten og det faglige niveau er en større udredning, som jeg mener fortjener mere plads end det her kan få.

Umiddelbart mener jeg dog at det at blive velovervejet og reflekterende som kommende pædagog, er et godt udgangspunkt. Underviserne i det empiriske datamateriale lægger op til samme forståelse. Fx fortæller Ditte, at hun spørger de studerende: *"... hvordan arbejder vi pædagogisk med det?"* (Ditte, l. 172), hvilket lægger op til en refleksion hos de studerende. Derudover skitserede jeg i problemfeltet de overordnede rammer for pædagoguddannelsen, som jeg i denne sammenhæng antager må være

gældende som en del af det læringsmæssige indhold for de studerende. I forbindelse med den nye bekendtgørelse for pædagoguddannelsen har ambitionen været at højne fagligheden og kvaliteten (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2013). Dermed kan det antages, at de studerendes læring må være baseret på at oparbejde viden og færdigheder med høj faglighed (Illeris, 2007, s. 39). Dette skal tilsyneladende ske ved inddragelse af praksisviden fra de studerendes praktikperioder, som en integreret del af undervisningen (Professionshøjskolen UCC, 2018, s. 12).

Ifølge Illeris (2007) påvirkes den individuelle tilegnelsesproces også af drivkraftsdimensionen hvor tvetydigheden i de studerendes holdning til betydningen af relationen til vejlederen, spiller en rolle. Hertil er det vigtigt at nævne, at der kan være en forskel i de studerendes rettedhed i deres læringsproces ved, at de kan være mere eller mindre fokuseret på samspilsprocessen (Illeris, 2007, s. 35). Dette ses fx hos Camilla, hvor jeg tidligere har fremanalyseret, at hun ikke anser relationen til hendes vejleder for særlig vigtig, da hun stoler på at alle ansatte undervisere er kompetente til at give hende den rette vejledning på modulopgaverne (Bilag 8, l. 204-206). Dermed kan jeg kun antage, at relationen dermed heller ingen betydning har for hendes individuelle tilegnelsesproces. Hvorvidt den læring, som hun tilegner sig består af det samme indhold, som jeg har beskrevet i ovenstående, kan jeg kun gisne om.

Illeris (2007) beskriver at man i tilegnelsesprocessen, typisk inddrager tidligere læring, hvilket jeg ser eksempler på i den praksisteoretiske analyse. Fx fortæller den studerende Marcus, at feedback i undervisningen bl.a. handler om at en underviser, får de studerende til at 'repetere et begreb' (Bilag 9, l. 406-409). Dette kan være et eksempel på, at den studerende skal bruge hvad vedkommende allerede ved i tilegnelsesprocessen (Illeris, 2007, s. 35). Dermed ses at de studerendes tilegnelsesproces aktiveres i den dialogbaserede måde at gøre feedback i undervisning på, ved at have en positiv påvirkning på de studerendes viden, forståelse og kompetencer (Illeris, 2007, s. 35).

Ud fra ovenstående tegner der sig et billede af at det fremanalyserede indhold i de studerendes samspilsproces betyder, at de på det nære niveau kan aktivere deres individuelle tilegnelsesproces såfremt de oplever samspillet positivt. Derudover kunne jeg fremanalyseres at den dialogbaserede undervisning kan have en positiv påvirkning på de studerendes drivkraft, ved at bidrage til den enkeltes motivation og vilje for at deltage aktivt i undervisningen og dermed styrke deres viden. Dette bidrager til de studerendes individuelle tilegnelsesproces af læringens indhold, som jeg tidligere

fremanalyserede, kunne bestå af at de studerende skal blive mere velovervejede og reflekterende. Dette har til formål at bidrage til de studerendes viden om, og forståelse for pædagogfaget samt deres pædagogiske kompetencer.

Jeg kunne også fremanalyserer, at de studerendes handlinger er forskellige i forhold til opponent-feedback, og at dette har en negativ betydning for deres individuelle tilegnelsesproces såfremt, de 'bare' vil have det 'overstået'. Dette kunne jeg fremanalyserer ud fra, at det vil påvirke deres motivation og vilje til at gøre noget bestemt, og dermed realiserer de ikke at give hinanden konkret feedback. På den anden side kunne analysen også vise, at der kan være en forskel i de studerendes rettetthed i deres læringsproces, ved at de kan være mere eller mindre fokuserede på samspilsprocessen (Illeris, 2007, s. 35). Fx antog jeg i analysen, at Camillas individuelle tilegnelsesproces ikke påvirkes af hendes manglende relation til hendes vejleder.

Ud fra analysen ses en tendens til at de studerendes individuelle tilegnelsesproces er styret af en drivkraft i form af at vide hvad der skal til for at bestå. Dette ses ved at der kunne fremanalyseres nogle generelle forståelser i modulafslutningspraksissen, der gør at de studerende er trænet til at gøre hvad deres vejleder vil have for at de kan bestå. Den samme tendens kan ses i vejledningspraksissen, hvor de kulturelt-diskursive arrangementer, muliggør at vejlederne kan fortælle de studerende hvad der er godt, og hvad der er mindre godt. Jeg kunne fremanalyserer at dette har stor betydning for de studerendes motivation og vilje til at lære noget.

## 7 Konklusion

Følgende kapitel har til formål at fremhæve de centrale pointer, som besvarer specialets problemformulering; *Hvordan påvirkes de studerendes læringsproces gennem forskellige typer af feedbackpraksisser på PUCC?* Hertil inddrages allerede fremanalyserede argumenter fra kapitel 6. Konklusionen inddrager derfor ikke nye pointer og fremviser heller ikke mellemregningerne hertil. Analysen er gennemført ud fra den beskrevne analysestrategi i afsnit 5.3.

Jeg har gennem analysen haft fokus på, hvordan de forskellige typer af feedbackpraksisser påvirker de studerendes læringsproces. På baggrund af analysen af hvad der kendetegner de studerendes tilegnelses- og samspilsproces i afsnit 6.2, kan jeg konkludere at den dialogbaserede undervisning

har en positiv påvirkning på de studerendes drivkraft ved at bidrage til den enkeltes motivation og vilje til at deltage aktivt i undervisningen, og dermed styrke deres viden. Dette bidrager til de studerendes individuelle tilegnelsesproces af læringens indhold. Læringens indhold består af, at de studerende skal blive mere velovervejede og reflekterende gennem deres uddannelse. Formålet hermed er at bidrage til de studerendes viden om og forståelse for pædagogfaget samt deres pædagogiske kompetencer.

Ydermere kan jeg konkludere, at de studerendes individuelle tilegnelsesproces aktiveres såfremt de oplever samspillet mellem de andre studerende og underviserne positivt. Analysen viste at det ikke nødvendigvis behøver at påvirke de studerendes samspil med vejlederen negativt, såfremt de ikke anser relationen som vigtig. De studerendes individuelle tilegnelsesproces er styret af drivkraften til at vide, hvad der skal til for at bestå et modul. Dette er de tilsyneladende trænet i.

Endeligt kan jeg, konkludere at de studerende handler forskelligt i forhold til opponentfeedback, på baggrund af forskellig rettetid i samspillet. Dette får en negativ betydning for læringen hos de studerende, som 'bare vil have det overstået'. Den negative betydning kan ses i deres mangel på motivation og vilje til at gøre noget bestemt, såsom at give hinanden konkret feedback.

Ovenstående konklusion drages ud fra analysens hovedpointer, som jeg gennem de teoretiske og metodiske perspektiver, har kunne fremanalysere fra det empiriske datamateriale. Dermed har jeg i specialet kunne fortolke den socialt og kulturelt skabte virkelighed, som udspiller sig på PUCC, hvorved specialet kan bidrage med viden om: “... *hvordan den sociale virkelighed eller konkrete sociale fænomener er opbygget og fungerer.*” (Wenneberg, 2000, s. 87-88).

## **8 Diskussion**

Følgende kapitel har til formål at diskutere valget af de teoretiske perspektiver i forhold til ovenstående konklusions betydning. Derudover leder diskussionen op til nye erkendelsesinteresser, som præsenteres i perspektivering.

## 8.1 Diskussion af teorivalg

I min position som socialkonstruktivistisk har jeg givet vis haft fokus på de sociale processer samt disses betydning for de studerendes læringsproces. Dettets ses ved, at jeg gennem denne position søger forklaringer via den sociale interaktion, der udspiller sig blandt de studerende og underviserne på PUCC. Dette er særligt kommet til udtryk gennem mit valg af det praksisteoretiske perspektiv, som fokuserer på at skabe viden om de sociale processer, som en given type af feedbackpraksis skaber (Rasborg, 2014, s. 406). Endeligt er det kommet til udtryk via mit valg af det læringsteoretiske perspektiv, som er repræsenteret af Illeris. Hans læringsforståelse bygger nemlig på antagelsen om, at samspilsprocessen er en ligeså vigtig del af individets læring, som den indholdsmæssige og den individuelle tilegnelsesproces (Illeris, 2007, s. 35).

Ovenstående har muliggjort et fokuseret analytisk blik på de sociale processer, som jeg i konklusionen kunne vise, har betydning for de studerendes læringsproces. Samtidigt har valget af det læringsteoretiske perspektiv udfordret min metodiske fremgangsmåde i specialet ved også at have fokus på, og påpege vigtigheden af den individuelle læringsproces, som foregår i et spændingsfelt mellem drivkraft og indhold. Rent empirisk har jeg ikke haft fokus på dette og derfor heller ikke adgang til de studerendes egne oplevelser af deres individuelle læringsproces, hvilket jeg i forhold til konklusionen finder interessant. Dermed kan der på den ene side argumenteres for at valget af Illeris som repræsentant for det læringsteoretiske perspektiv har spændt ben for mig selv, da jeg ikke har haft fokus på dette fra start og derfor ikke integrerede det i mine interviewguides. Samtidigt kan der argumenteres for at valget har gjort, at jeg netop har haft mulighed for at udarbejde en analyse af de studerendes læringsproces med fokus på de sociale processer, som påvirker læringen.

Illeris læringsforståelse bygger også på en væsentlig antagelse om, at omverden og det omgivne samfund spiller en stor rolle i forhold til læringsprocesserne. Noget som jeg særligt i mit fravalg af de praksisteoretiske begreber som praksislandskab, praksistraditioner og praksisøkologier (Kemmis et al., 2014) har afgrænset mig fra. Afgrænsningen gør at de teoretiske begreber fra praksisarkitekturen, anvendes til at analysere de konkrete praksissers arrangementer og ikke de arrangementer, som kunne opstå på baggrund af det omgivne samfund. Dette vanskeliggjorde at adskille de teoretiske begreber fra hinanden således, at der rent analytisk er en risiko for en sammensmeltning af eksempelvis de kulturelt-diskursive arrangementer, som beskriver de ressourcer, der muliggør en særlig måde at 'sige' en praksis samt de praktiske forståelser, som

gennem doings og sayings, udtrykker hvad der er ønsket og meningsfuldt i en given praksis (Kemmis et al., 2014, s. 32, Schatzki, 2012, s. 16). En inddragelse af begreberne praksislandskab, praksis-traditioner og/eller praksisøkologier havde måske muliggjort en analyse af det fjerne miljø i de studerendes samspilsproces, samt en bredere forståelse for hvordan de fremanalyserede praksisser, påvirker hinanden.

## **8.2 Perspektivering**

Ovenstående diskussion af specialets analysestrategi samt konklusion har igangsat nye spørgsmål og interesser hos mig, der gør at jeg bliver nysgerrig på omverdens og samfundets betydning for de studerendes læringsproces. Som beskrevet i afsnit 2.1 indeholder den socialkonstruktivistiske position en særlig måde at forstå potentielle forandringer på. Rasborg (2014) argumenterer for at der i et socialkonstruktivistisk perspektiv på viden opstår et forandringsperspektiv, ved at samfundsmæssige fænomener bliver til via historiske og sociale processer og derfor vil være historisk foranderlige (s. 403). Dermed vil de typer af feedbackpraksisser, som er fremanalyseret, og som jeg i konklusionen viste havde enten en positiv eller en negativ betydning for de studerendes læringsproces, være potentielt foranderlige ved at forandre de sociale processer, som de er konstitueret af. Dette kunne eksempelvis gøres ved at undersøge praksissernes omverden og det overordnede samfund og dennes betydning for de studerendes to læringsprocesser.

## Litteraturliste

- Baarts, C. (2015). Autoetnografi. I: *Kvalitative metoder*. En grundbog (2. udgave). S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). (s. 169-180). Hans Reitzels Forlag.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education. *Principles, Policy & Practice*, 5(1). (s. 7-74)  
<http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver. En introduktion. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard. *Kvalitative metoder*. En grundbog. (2. udgave). (s. 13-20). Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016a). *Status på den nye pædagoguddannelse*. Lokaliseret den 21. november 2018 via: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/status-paa-nye-paedagoguddannelse>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016b). *3 ting kan løfte pædagoguddannelsen*. Lokaliseret den 15. april 2019 via: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/3-ting-loefte-paedagoguddannelsen>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Feedback som en integreret del af undervisningen*. En vidensopsamling. Lokaliseret den 6. maj 2019 via: <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/feedback-integreret-del-undervisningen-vidensopsamling>
- Den Danske Ordbog. (U.Å.). *Selvurdering*. Lokaliseret den 14. maj 2019 via: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=selvvurdering>
- Halkier (2015). Fokusgrupper. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard. *Kvalitative metoder*. En grundbog. (2. udgave). (s. 137-151). Hans Reitzels Forlag.
- Halkier, B., & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativet. Et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode. *Dansk Sociologi*, nr. 3/19. (s. 49-68).  
<http://dx.doi.org/10.22439/dansoc.v19i3.2840>
- Harris, L. R., Brown, G. T., L., & Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2). (s. 107-133).  
10.1007/s11092-013-9187-5
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring*. For lærere. Frederikshavn: Dafolo.



- Illeris, K. (2007). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jerlang, E. & Ringsted, S. (U.Å.). *Pædagoguddannelsen er udsultet i katastrofal grad*. Lokaliseret den 15. april 2019 via: <https://www.pls.dk/paedagoguddannelsen/kvaliteten-af-paedagoguddannelsen/paedagoguddannelsen-er-udsultet-i-katastrofal-grad>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). Praxis, Practice and Practice Architectures. I: S. Kemmis, J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, I. Hardy, P. Grootenboer & L. Bristol. *Changing Practices, Changing Education*. (s. 25-40). Springer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview*. Introduktion til et håndværk. (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Professionshøjskole. (U.Å.) *Fælles om fremragende undervisning*. Lokaliseret den 6. maj 2019 via: [http://fusionsinfo.dk/wp-content/uploads/2018/11/Faelles-om-fremragende-undervisning\\_webversion.pdf](http://fusionsinfo.dk/wp-content/uploads/2018/11/Faelles-om-fremragende-undervisning_webversion.pdf)
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), (s. 199–218).
- Panadero, E. & Brown, G.T.L. (2017). *Eur J Psychol Educ.* 32 s. 133. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5>
- Professionshøjskolen UCC. (2018). *Studieordning 2018*. Lokaliseret den 29. november 2018 via: [https://ucc.dk/sites/default/files/2018\\_pu\\_studieordning\\_final\\_version\\_version\\_108.0.pdf](https://ucc.dk/sites/default/files/2018_pu_studieordning_final_version_version_108.0.pdf)
- Pædagogstuderendes Landssammenslutning. (U.Å.). Pressemeddelelse: Det er ikke bare opstartsproblemer – den er helt gal. Lokaliseret den 13. juni 2019 via: <https://www.pls.dk/nyheder/331-pressemeddelelse-det-er-ikke-bare-opstartsproblemer-den-er-helt-gal>
- Rasborg, K. (2014). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. På tværs af fagkulturer og paradigmer. (3. udgave.) (s. 403-438). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schatzki, T. (2012). A Primer on Practices. Theory and research. *Practice Based Education: Perspectives and Strategies*, nr. 6. (s.13-27). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_2)

- Shein, J. E. (2018). *De studerendes oplevelse af pædagoguddannelsen*. Evaluering i et etnografisk feltarbejde. (Egen projektrapport, 9. semester)
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2013). *Reform af pædagoguddannelsen skal fremtidssikre Danmark*. Lokaliseret den 2. maj 2019 via:  
<https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/reform-af-paedagoguddannelsen-skal-fremtidssikre-danmark>
- Wenneberg, S. B. (2000). *Socialkonstruktivisme*. Positioner, problemer og perspektiver. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wittek, L., & Habib, L. (2013). Quality teaching and learning as practice within different disciplinary discourses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3). (s. 275-287).

## Overzicht over bilag

- Bilag 1 - Invitation til studerende
- Bilag 2 - Invitation til studerende gennem undervisere
- Bilag 3 - Interviewguide fokusgruppeinterview
- Bilag 4 - Interviewguide semistruktureret interview
- Bilag 5 - Samtykkerklæring
- Bilag 6 - Søgestrategi
- Bilag 7 - Transskriptionsregler
- Bilag 8 - Transskription af fokusgruppeinterview 1
- Bilag 9 - Transskription af fokusgruppeinterview 2
- Bilag 10 - Transskription af semistruktureret interview 1
- Bilag 11 - Transskription af semistruktureret interview 2
- Bilag 12 - Eksempel på farvekodning i tredje fase

## Artikel

### **Pædagogstuderendes (manglende) læringsudbytte gennem feedback**

I denne artikel vil jeg fremlægge argumenter for, hvordan forskellige typer af feedback-praksisser på pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg, påvirker de studerendes læringsproces. Argumenterne i artiklen er fremanalyseret i mit kandidatspeciale, *Feedback og læring på pædagoguddannelsen; En empirisk undersøgelse af feedbackpraksissers påvirkning på de studerendes læringsproces på pædagoguddannelsen*. Artiklen redegør for specialets fund, den samfundsmæssige kontekst samt metoderne, som er anvendt i forbindelse med tilvejebringelsen af specialet. Formålet med artiklen er at placere specialets fund i en samfundsmæssig kontekst, således at den kan inspirere til og oplyse om behovet for en forandring af de sociale processer, som er afgørende for, hvordan feedback praktiseres på pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg.

#### **Specialets fund**

På baggrund af den empiriske undersøgelse i mit kandidatspeciale, kan jeg udlede at de studerendes læringsproces påvirkes af de forskellige typer af feedbackpraksisser, som kan identificeres. Dette på baggrund af en analyse af, hvordan de forskellige typer af feedbackpraksisser påvirker de studerendes tilegnelses- og samspilsproces.

Der er tale om tre typer af feedbackpraksisser, hvor de studerende, i et samspil med hinanden og deres underviser eller vejleder, giver eller modtager feedback. Den første type af feedbackpraksis ses i den almene undervisning, hvor de studerende oplever, at få

feedback når undervisningen er baseret på dialog mellem de studerende og underviseren. Denne form for undervisning har en positiv påvirkning på de studerendes læringsproces ved at bidrage til den enkeltes motivation og vilje for at deltage aktivt i undervisningen, og derigennem styrke deres viden. Dette bidrager til de studerendes individuelle tilegnelsesproces af læringens indhold. Analysen viser at læringens indhold består af at de studerende skal blive mere velovervejede og reflekterende gennem deres uddannelse. Formålet hermed er at bidrage til de studerendes viden om og forståelse for pædagogfaget, samt deres pædagogiske kompetencer.

Den anden type af feedbackpraksis ses når de studerende, sammen med deres projektgruppe, modtager vejledning i forbindelse med udarbejdelsen af modulopgaver. Gennem analysen heraf kan jeg udlede, at de studerendes individuelle tilegnelsesproces aktiveres, såfremt de oplever samspillet mellem de andre studerende og underviserne positivt. Analysen viser at det ikke nødvendigvis behøver at påvirke de studerendes samspil med vejlederen negativt, såfremt de ikke anser relationen som vigtig. Dermed ses en dobbelthed i relationens betydning for oplevelsen af kvaliteten af den feedback, som de modtager fra deres vejleder.

Den sidste type af feedbackpraksis ses i forbindelse med, at de studerende afslutter et modul ved først at have afleveret en modulopgave, i form af en projektrapport, og dernæst fremlægge denne foran deres vejleder og de andre studerende. Hertil har projektgrupperne fået tildelt en såkaldt opponentgruppe, hvis opgave er at give feedback til projektgruppen, både på det skriftlige og det mundtlige.

Hertil viser analysen at de studerendes individuelle tilegnelsesproces er styret af drivkraften til at vide hvad der skal til for, at bestå et modul. Derudover ses at de studerende tilsyneladende trænet i dette. Endeligt viser analysen, at de studerende handler forskelligt i

forhold til opponentfeedback, på baggrund af forskellig rettetthed i samspillet. Dette får en negativ betydning for de studerende, som 'bare vil have det overstået'. Den negative betydning kan ses i deres mangel på motivation og vilje for at gøre noget bestemt, såsom at give hinanden konkret feedback.

Ud fra den samlede analyse ses en tendens til, at den måde feedback praktiseres på, påvirker hvad de studerendes læringsudbytte bliver gennem deres pædagoguddannelse.

### **En kvalitativ interviewundersøgelse med udgangspunkt i praksisteori**

Specialets fund er gjort på baggrund af en undersøgelse baseret på fire kvalitative forskningsinterviews, hvori der deltager i alt to undervisere og syv studerende fra pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg.

Der anvendes teoretiske perspektiver hentet fra praksisteorien, som er præsenteret gennem Theodore Schatzki samt Stephen Kemmis, Jane Wilkinson, Cristine Edwards-Groves, Ian Hardy, Peter Grootenboer og Laurette Bristol. Praksisteorien tilbyder nogle særlige begreber, der skaber en metodisk mulighed for at analysere hverdagslivets sociale handlinger, samt hvordan disse udføres i en given praksis. Dermed har det været muligt at lave en analyse

af, hvordan de forskellige typer af feedback-praksisser skabes, på baggrund af hvordan studerende og undervisere handler.

For at fremanalysere hvordan disse handlinger påvirker de studerendes læringsproces, inddrages en bred og overordnet forståelse af læring, som præsenteres gennem Knud Illeris model over læringens fundamentale processer. Denne muliggør en analyse af de studerendes læring på et nært niveau, hvor der bliver muligt at fremanalysere, hvordan de forskellige typer af praksisser påvirker de to afgørende processer for læring; den individuelle tilegnelses-proces, samt den samspilsproces der foregår blandt de studerende og deres undervisere.

### **Den samfundsmæssige kontekst**

Specialets fund bidrager med et kvalitativt syn på den læringsmæssige problemstilling, som flere undersøgelser af kvaliteten på pædagoguddannelsen kritiserer. Undersøgelser viser at de studerende mangler feedback og vejledning i forbindelse med modulopgaver og eksaminer, og at dette har en negativ betydning for de studerendes faglige udvikling og dermed deres læring gennem uddannelsen.

Denne problemstilling er noget som Københavns Professionshøjskole er opmærksom på og derfor arbejder med at

forbedre i forbindelse med deres strategi for 2019-2023: 'Fælles om fremragende undervisning'. Her beskrives bl.a. at de på hele Københavns Professionshøjskole vil sætte fokus på at skabe stærkere arbejdsfællesskaber gennem: "Mere kvalificering af hinandens arbejde gennem systematisk sparring og feedback..." (Københavns Professionshøjskole, U.Å., s 5).

### **Behovet for forandring**

Specialets resultater er umiddelbart ikke særligt bekymrende, da både den dialog-baserede undervisning og vejledningssituationen lader til, at have en positiv betydning for de studerendes læringsproces. I forbindelse med de studerendes rolle som opponenter i modulafslutningerne ses dog, at de studerendes individuelle tilegnelsesproces er styret af en drivkraft for at vide, hvad der skal til for at bestå et modul, og at de vil have det overstået. Dette vurderer jeg kan være en hindring for, at de studerende opnår læring af det indhold, som var særligt fremtrædende i de øvrige praksisser, nemlig at blive reflekterende og velovervejede således at de opnår viden om og forståelse for pædagogfaget, samt udvikler deres pædagogiske kompetencer. At de studerende ligefrem oplever at de er trænet i dette, er bekymrende.

Specialets fund kan være med til at vise, hvordan de studerende giver udtryk for at opleve deres egen læring gennem forskellige typer af feedbackpraksisser, samt hvordan underviserne og relationerne til de studerende og de studerende imellem, påvirker de studerendes læring. Dermed åbner det op for nogle nye perspektiver på den problematik, som både de studerende, organisationen og andre interessenter er opmærksomme på, eksisterer.

Den udfordring som Københavns Professionshøjskole står overfor er potentiel foranderlig i kraft af, at de er skabt af historiske og sociale processer. Dermed vil det være muligt at forandre de sociale processer ved, at undersøge hvilke bagvedliggende betydninger, der kan være i de forskellige typer af feedbackpraksissers omverden, samt det overordnede samfund og dennes betydning for de studerendes læringsproces.

## Referencer

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver. En introduktion. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard. *Kvalitative metoder*. En grundbog. (2. udgave). (s. 13-20). Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Status på den nye pædagoguddannelse*. Lokaliseret den 21. november 2018 via: <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/status-paa-nye-paedagoguddannelse>
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). Praxis, Practice and Practice Architectures. I: S. Kemmis, J. Wilkinson, C. Edwards-Groves, I. Hardy, P. Grootenboer & L. Bristol. *Changing Practices, Changing Education*. (s. 25-40). Springer.
- Københavns Professionshøjskole. (U.Å.) *Fælles om fremragende undervisning*. Lokaliseret den 6. maj 2019 via: [http://fusionsinfo.dk/wp-content/uploads/2018/11/Faelles-om-fremragende-undervisning\\_webversion.pdf](http://fusionsinfo.dk/wp-content/uploads/2018/11/Faelles-om-fremragende-undervisning_webversion.pdf)
- Rasborg, K. (2014). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. På tværs af fagkulturer og paradigmer. (3. udgave.) (s. 403-438). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Schatzki, T. (2012). A Primer on Practices. Theory and research. *Practice Based Education: Perspectives and Strategies*, nr. 6. (s.13-27). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_2)
- Shein, J. E. (2019). *Feedback og læring på pædagoguddannelsen*. En empirisk undersøgelse af feedbackpraksissers påvirkning på de studerendes læringsproces på pædagoguddannelsen. (Kandidatspeciale).