

# FEEP-projektet

**Feedback og Eksamensformer til Entreprenørskabsfag  
med Procesorientering**



**Oktober 2015 - december 2016**

**Helle Meibom Færgemann**

## Projektets formål og rammer

Projektet havde til formål at udvikle feedback- og eksamensformer til entreprenørskabsfag med høj grad af procesorientering. Yderligere blev der i projektansøgningen påpeget to særlige fokusområder:

- I forhold til feedbackformer var der fokus på at udvikle feedbackformer, der var realistiske i forhold til de underviserressourcer, der er til stede ved ordinær undervisning på et universitet
- I forhold til eksamensformer var der særligt fokus på at undersøge, om en eksamensform, der skal fungere for en række kandidatfag, der dog alle har et vist fokus på proces og praksis, kan fungere for et entreprenørskabsfag

## Milepæle

Projektet var oprindeligt berammet til oktober 2015 - oktober 2016, men da projektet først kom i gang i november pga. behov for yderligere dokumentation, og projektgruppen desuden så potentiale i at forlænge projektperioden et par måneder med henblik på at evaluere de tiltag, der var iværksat i projektperioden, endte projektperioden med at være november 2015 - december 2016. Den oprindelige milepælsplan er langt hen ad vejen fulgt, men der har været mindre forskydninger undervejs, således at projektets vigtigste faser har været:

November – december 2015	Overordnet tilrettelæggelse af projektet samt indsendelse af abstract til 3E-konferencen i Leeds
Januar 2016	Planlægning og tilrettelæggelse af dataindsamling vedr. feedback- og evalueringsformer
Februar 2016	Dataindsamling
Marts – april 2016	Artikelskrivning om projektet med fokus på feedback-delen til 3E-konference i Leeds
Maj 2016	Deltagelse i 3E-konference med ovenstående artikel
Juni-august 2016	Præsentation af data og foreløbig analyse for kolleger på Aarhus Universitet på internt møde mhp. hjælp til videre analyse og fortolkning af data. Udvikling af nye tiltag til næste gennemførelse af faget
September-november 2016	Gennemførelse af nye tiltag på faget
November – december 2016	Evaluering af nye tiltag Afholdelse af afslutningsarrangement med formidling af endelige resultater

## Personer

Projektet er, som beskrevet i projektansøgningen, blevet gennemført af Lektor Sarah Robinson (SR) og Specialkonsulent Helle Meibom Færgemann (HMF). SR har primært haft en vejledende rolle, både i forbindelse med dataindsamling samt behandling af data, men også i forhold til tilrettelæggelse af undervisning. HMF har haft en mere udførende rolle, både i forhold til projektgennemførelse og undervisning på faget, Profilmag i entrepreneurship, som projektet tager udgangspunkt i.

## Projektets kontekst: Profilmag i entrepreneurship

Projektet har fokuseret på at udvikle feedback- og eksamensformer til Profilmaget i entrepreneurship, der bredt udbydes til studerende på 9. semester på de fleste humanistiske uddannelser på Arts-fakultetet på Aarhus Universitet. Der er således tale om et valgfag på kandidatniveau med rimeligt erfaringer og modne studerende.

Ligeledes er faget ret omfattende, da det svarer til 20 ECTS-point, altså har de studerende valgt at bruge 2/3 af et semester på faget, hvorfor man må formode, at de er relativt motiverede for faget.

Profilmagene indeholder alle et større eller mindre proceselement og er verdens-/praksisrettede. Ideelt skal de studerende have mulighed for at afprøve en karrierevej som f.eks. underviser, konsulent eller "entreprenør".

Faget er "født" tværfagligt, da det kan vælges på tværs af mange uddannelser. Således er der typisk både studerende fra klassiske humanistiske discipliner som filosofi, kunsthistorie og sprogfag, men også fra nyere uddannelser som informationsvidenskab, medievidenskab samt æstetik og kultur. Her er tendensen klart, at faget er mest udfordrende for de studerende, der kommer fra de klassiske humanistiske uddannelser, men netop derfor måske også rummer større læringspotentialer for disse studerende. Meget få studerende vælger faget pga. konkrete planer om at starte virksomhed i klassisk forstand, men mange forestiller sig at skulle bruge deres faglighed utraditionelt på forskellig vis (job i utraditionelle brancher, freelancer, skabe eget projekt/job osv.).

Sidst men ikke mindst skal det understreges, at faget er et såkaldt "through entrepreneurship"-fag (Pittaway & Edwards, 2012), hvor der er fokus på at lære entreprenørskab ved at gennemløbe en entrepreneurial proces, men i og med at der er tale om et 20 ECTS-pointsfag, bliver der også plads til "about"-elementer (ibid), hvor de studerende får indsigt i nogle af de vigtigste definitioner og positioner indenfor entreprenørskabsforskning. Endvidere trænes nogle af delmetoderne også på fiktive cases, før de anvendes på de studerendes gennemgående projekt – altså indeholder kurset også visse "for"-elementer (ibid). Således er den grundlæggende logik i faget, at entreprenørskab er en metode, der kan læres (Sarasvathy & Venkataraman, 2011). Tilegnelsen af denne metode er tilrettelagt efter den efterhånden velkendte ME2-model, der beskrives her <http://eship.au.dk/undervisning/me2-model-for-entrepreneurial-education/> men også beskrives af Thrane et al. (2016) i en videreudviklet form. Fælles for modellerne er, at det væsentligste teoretiske grundlag er Sarasvathy (2001a+b), Spinoza et al. (1997) og Shane & Venkataraman (2000).

Overordnet anvendtes tre typer af feedback på faget ved projektets begyndelse:

- Underviserfeedback: Primært skriftlig feedback på løbende skriftlige gruppeopgaver i gennem forløbet samt mundtlig feedback, når de studerende præsenterer dele af deres projekt igennem forløbet
- Peer to peer feedback: Mundtlig feedback fra medstuderende, når de studerende præsenterer dele af deres projekt igennem forløbet
- Ekstern feedback fra relevante interessenter: Det er/var i høj grad de studerende selv, der orkestrerede denne type af feedback. Det kunne f.eks. være fra eksperter på et givent felt,

potentielle kunder eller brugere af den løsning de studerende arbejdede med, potentielle partnere eller underleverandører. På et tidspunkt i gennem forløbet var der krav om, at de studerende gennem etnografiske undersøgelser og sekundære data dokumenterede, at deres problem (disharmoni) også blev oplevet af andre. Desuden var det et krav, at grupperne testede nogle af hypoteserne i deres forretningsmodel (business model canvas). Sidst men ikke mindst opfordrede underviserne kraftigt til at invitere en eller flere relevante interessenter til de afsluttende præsentationer, men derefter var det meget op til gruppen selv at beslutte, hvordan de ville inddrage interessenter i processen.

Eksamensformen kan overordnet beskrives som en kombination af portfolio-eksamen samt en mundtlig gruppeeksamen med skriftligt forlæg. Således afleverer de studerende løbende nogle opgaver og holder nogle mundtlige præsentationer gennem forløbet. De skriftlige opgaver sammenskrives til slut og suppleres med en afsluttende refleksion samt en synopsis til den mundtlige eksamen. Således afleveres der til slut:

- Arbejdsrapport med fokus på de tidlige faser af projektet som ressourceafdækning og problemafdækning samt en generel refleksion over gruppens arbejdsproces
- Prototype
- Forretningsmodel (med udgangspunkt i Business Model Canvas, men tilpasset gruppernes koncept, der kan være meget non-profit)
- Præsentation af koncept (PP-præsentation fra sidste kursusgang)
- Synopsis, hvor grupperne begrundede oplæg, de vil holde til eksamen

Til slut afholdes der mundtlig gruppeeksamen, hvor alle gruppemedlemmer holder et kort oplæg, hvorefter der er diskussion og spørgsmål fra eksaminator og censor samt votering.

Flere informationer om Profilmag i entrepreneurship kan findes i AU's kursuskatalog:

<http://kursuskatalog.au.dk/da/course/66331>

## **Dataindsamling og behandling af data**

Overordnet bestod projektets dataindsamlingsproces af afholdelsen af et fokusgruppeinterview med fire studerende samt tre individuelle semistrukturerede interviews, også med studerende.

### **Fokusgruppeinterview med fokus på feedback**

De 4 studerende, der deltog i fokusgruppen, repræsenterede fire forskellige grupper, ud fra den betragtning at de studerendes synspunkter i nogen grad ville være farvet af både gruppens akademiske niveau og gruppens sociale klima. Det var desværre ikke muligt at få repræsentanter fra alle grupper til at deltage, men der var i hvert fald repræsentanter fra grupper med ret forskellig dynamik.

Fokusgruppen havde primært fokus på den formative feedback, der blev givet i gennem forløbet. Ved gennemførelsen af fokusgruppen anvendtes flashcards for at sikre, at diskussionerne ikke kørte for meget omkring det samme emne, og at deltagerne kom ind på de områder, der primært var relevante for

projektet. Ligeledes blev lydsporet fra fokusgruppen optaget digitalt med henblik på efterfølgende transskription. Transskriptionen blev anvendt til at foretage en tematisk kodning af materialet.

## **Individuelle interviews med fokus på eksamensform**

De tre studerende, der deltog i de individuelle interviews, havde ikke deltaget i fokusgruppen og repræsenterede ligeledes forskellige grupper med forskellige faglige og sociale karakteristika. Faktisk var diversiteten mellem de tre studerende endnu større, end den var i fokusgruppen, idet to af de studerende nok må betegnes som nogle af de absolut akademisk stærkeste studerende, mens den sidste var en del af en gruppe, hvor størstedelen ikke bestod eksamen inklusiv interviewpersonen. Set i bagklogskabens klare lys havde det sandsynligvis været mere hensigtsmæssigt at have inddraget mindst en gennemsnitlig studerende i undersøgelsen. Til brug ved interviewene var udarbejdet en interviewguide, og interviewene blev ligesom fokusgruppen optaget. Derefter blev der skrevet fyldige referater af interviewene, men ikke egentlige transskriptioner, da det blev vurderet, at interviewenes væsentligste pointer og dynamikker godt kunne fastholdes i referater.

## **Væsentligste resultater**

### **Fra fokusgruppen vedr. formativ feedback**

Med hensyn til **feedback fra underviseren** er der heldigvis overvejende tilfredshed, idet deltagerne i fokusgruppen finder den grundig og nyttig. I nogle tilfælde har den dog også været unødvendig omfangsrig; deltagerne i fokusgruppen mener, at hvis opgavebeskrivelserne havde været mere præcise, havde underviserfeedbacken ikke behøvet at være så omfattende, ikke mindst mht. vægtningen af teori og praksis.

*(...) så fik vi jo ofte, det gjorde vi i hvert fald, en lang feedback. Og det var en positiv overraskelse, men det har været. Ja nu er det jo fint, fordi feedbacken var god, synes jeg, men inden havde det bare været rart, synes jeg med sådan lidt mere fokus på: Tag udgangspunkt i det her begreb, tag udgangspunkt i denne her tekst."*

Overordnet er deltagerne i fokusgruppen knapt så begejstrede for udbyttet af den **Peer to peer feedback** (herefter blot peer feedback) de har modtaget igennem forløbet. De er imidlertid heller ikke blege for at pege på deres egen manglende træning i at give peer feedback som en af årsagerne til det relativt lave udbytte. De påpeger, at på en del uddannelser er peer feedback stadigvæk et særsyn eller i hvert fald ret nyt, så mange af de studerende på det undersøgte entreprenørskabsfag har været ret utrænede i denne metode. Set i lyset af at peer-to-peer nok er kommet for at blive, både fordi der er gode didaktiske begrundelser for at anvende metode, men også af ressourcemæssige årsager, foreslår deltagerne i fokusgruppen, at de studerende får lejlighed til at træne peer feedback på dette fag, indtil der nås et stadium, hvor alle studerende behersker peer feedback. De studerendes begrænsede kendskab til peer feedback og begrundelserne herfor bekræftes af, at nogle af deltagerne i fokusgruppen blev overraskede, da de fik at vide, at et af det vigtigste formål med peer feedback var læringen ved at *give* feedback.

Ud over en enkelt deltager er de studerende som udgangspunkt positivt for peer feedback processer, idet de finder det motiverende, men desværre også lidt for uforpligtende, i hvert fald i den form, som peer feedback processerne fik på den undersøgte udgave af Profilfaget i entrepreneurship:

*"(...) det er jo rigtig sjovt, når det sker, ikke? Alle vil rigtig gerne sige noget fra der, hvor man selv står. Og der går rigtig meget tid, hvor der måske i virkeligheden ikke bliver sagt særligt meget altså. Men folk er jo meget engageret i det. Spørgsmålet er bare, hvor meget man får ud af det bagefter."*

For at højne udbyttet af peer feedback er deltagerne meget enige om, at der med fordel i langt højere grad kan opstilles kriterier for peer feedback, og den enkelte studerende/den enkelte gruppe kan tildeles roller/områder/spørgsmål som de skal fokusere på. Ligeledes er de inde på, at det som studerende er nemmere at give feedback på de medstuderendes proces og ideer, fremfor brugen af teori. Ønsker underviseren, at studerende også skal give feedback på brugen af teori, er der brug for en del mere vejledning/guidning, ikke mindst i form af kriterier.

I fokusgruppen var det svært at få de studerende til rigtig at dykke ned i udbyttet af den **Eksterne feedback fra interessenter**, der havde relevans for det projekt, de studerende havde valgt at arbejde med. En enkelt deltager fortalte, at for hendes gruppe var feedback fra deres vigtigste eksterne partner af ekstrem stor betydning, ikke mindst med hensyn til motivation – det var simpelthen det, der drev processen frem. Det skal her påpeges, at gruppen havde et tæt samarbejde med interessenten, og i det hele taget var det en gruppe, der var præget af megen idealisme og verdensvendthed. De resterende fokusgruppemedtagere skiftede hurtigt emne, når interviewerens (der også var underviser på forløbet) prøvede at få dem til at komme ind på dette tema – måske fordi de inderst inde godt vidste, at de burde have haft hyppigere og mere omfattende kontakt med interessenter igennem processen.

## **Fra de individuelle interviews vedr. eksamensformen**

Overordnet kunne de tre deltagende studerende godt lide eksamensformen, selvom det var relativt uvant for dem, både at gå til mundtlig eksamen, men særligt at der var tale om en gruppeeksamen. Imidlertid kunne de godt ønske klarere forventninger til i hvert fald nogle af de skriftlige leverancer. Særligt synopsisen, som studerende fra forskellige uddannelsesretninger har meget forskellige forståelser af, hvordan man skruer sammen både mht. form og indhold, ønskedes der klarere guidelines til. Ligeledes nævnes arbejdsrapporten, som der godt nok var udarbejdet en række underspørgsmål/-temaer til, men hvor man måske nærmere var i tvivl om genren: Hvor akademisk vs. personligt reflekterende skulle den være?

Den samme tvivl med hensyn til vægtning af teori og proces/praksis gjorde sig for den ene studerendes vedkommende gældende ved selve den mundtlige eksamen. Imidlertid var de to studerende, hvis grupper havde været velfungerende og også klaret sig godt, rent fagligt, måske ikke helt overraskende uenige. Den ene studerende forudsagde endda, at der ville nok være andre studerende, der mente, at der var problemer med og meget usikkerhed om eksamensformen, men det var i hendes øjne ubegrundet.

Ud over tvivlen om vægtningen mellem teori og praksis var det svært at få de studerende til at pege på større problemer med eksamensformen. Intervieweren spurgte f.eks. ind til matchet eller den såkaldte allignment mellem læringsmål og eksamensform, samt læringsmål og undervisning, hvilket der ikke var kommentarer til, selvom jeg genopfriskede læringsmålene for de deltagende studerende. Det blev mest til minimale ændringsforslag, som oftest er udenfor underviserens kompetence at ændre på, som f.eks. ændret tidsmæssig placering, lokale m.m.

## **Afsluttende om dataindsamling og ikke mindst databearbejdning**

Generelt kan der læses mere om resultaterne fra dataindsamlingen vedrørende feedback og den efterfølgende databearbejdning i den konferenceartikel, der blev skrevet med henblik på deltagelse i 3E-konferencen i Leeds. Artiklen er vedlagt som bilag og rummer desuden et forsøg på at anvende Hattie & Timperley (2007)'s feedback model til at evaluere, hvilke typer af feedback der fungerede godt og mindre godt på Profilmådet i Entrepreneurship. Imidlertid viste det sig svært at bruge hele modellen, idet den simpelthen fokuserede for meget på rent kognitive og relativt simple læreprocesser. Således var det svært at vurdere feedback på f.eks. "process level", som jo umiddelbart lyder centralt for procesorienteret entreprenørskabsundervisning, men som i høj grad fokuserer på, om den studerende har fået feedback på hans/hendes måde at forstå processen på. Der er imidlertid ikke nok kognitivt at forstå, hvad man skal foretage sig i procesorienteret entreprenørskabsundervisning: Selvom man f.eks. har forstået, at det er vigtigt at kontakte eksterne interessenter tidligt i processen, skal der mere til for rent faktisk at lære at gøre det. Det er måske nødvendigt at erkende, at man ikke bryder sig om det, gøre det alligevel og bagefter reflektere over udbyttet af processen, både i forhold til projektet og med hensyn til læring. Således er der behov for en model, der f.eks. også omfatter affektive og sociale aspekter ved læring.

## **Nye tiltag**

På baggrund af ovenstående besluttede SR og HMF at iværksætte nogle nye tiltag på 2016-udgaven af faget:

Hvad angår den skriftlige **underviserfeedback**, blev den i et vist omfang fastholdt, men den blev langt mere fokuseret, så den var koncentreret først i forløbet med særligt fokus på valg af problem/disharmoni. Den mundtlige underviserfeedback (til gruppernes løbende præsentationer) blev nedtonet og stort set overflødiggjort af en lang bedre peer feedback.

Overskriften for de nye tiltag på **peer feedback – området** kunne være **kriterier, kriterier, kriterier**. Grupperne har i forbindelse med forskellige studenterpræsentationer i plenum fået forskellige roller, spørgsmål eller temaer, som de skulle fokusere deres feedback indenfor. Desuden blev der givet tid til at forberede feedback. Nogle gange fik grupperne f.eks. udleveret røde og grønne kort, der symboliserede, at de primært skulle fokusere på, hvad der allerede var godt ved fokusgruppens proces og løsning, eller omvendt, hvad der kunne forbedres. Andre gange fik de studerende udleveret spørgsmål/temaer, de skulle fokusere på. Et eksempel på temaer/spørgsmål i forbindelse med arbejdet med at kvalificere et problem (en disharmoni) til et problem, der er anerkendt af flere interessenter (anomali):

Disharmonien	Dataindsamling og anomali	Konsekvenser af dataindsamling og kompetenceafdækning
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hvor klar er disharmonien?</b></li> <li>• Oplukkende rum</li> <li>• Praksisser</li> <li>• Styles</li> <li>• Hvad clasher?</li> <li>• <b>Hvor omfattende er disharmonien</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omfang og repræsentativitet</li> <li>• Validitet: Siger dataene noget om det, de skal sige noget om, og vil I tolke dem på samme måde</li> <li>• Kan anomalien siges at være dokumenteret</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er der taget de fornødne konsekvenser af dataindsamlingen, så data og disharmoni matcher?</li> <li>• Bør de genoverveje designperspektiv?</li> <li>• Er gruppen klædt på til at arbejde med disharmonien</li> </ul>

Uanset om der blev anvendt roller eller mere konkrete spørgsmål eller temaer, gik opgaverne på tur mellem grupperne, ud fra den antagelse at man lærer mindst lige så meget ved at give feedback som af at få feedback, hvorfor det er vigtigt at få lov til at prøve at forholde sig til mange forskellige feedbackopgaver (Nicol og Macfarlane-Dick, 2006).

Med hensyn til den **eksterne feedback** blev der indført flere eksplicite krav om løbende inddragelse af eksterne interessenter: Ud over de tidligere nævnte krav om inddragelse af eksterne interessenter, blev det f.eks. gjort obligatorisk at gennemføre en prototypetest med mindst en brugergruppe.

Desuden medførte en øget integration af design thinking med gæsteundervisning af Lektor Rikke Toft Nørgaard, CUDiM, at nogle af grupperne i endnu højere grad valgte at inddrage brugere/kunder/interessenter, idet de havde valgt et designperspektiv som f.eks. participatorisk design (Bannon & Ehn, 2013), der netop fordrer dette.

Med hensyn til **eksamen** var det eneste nye tiltag, at alle leverancer blev beskrevet i et samlet dokument, som også omfattede information om den mundtlige gruppeeksamen samt pensum. Dokumentet blev "udgivet" i god tid inden sidste undervisningsgang, så der var god tid til at stille spørgsmål. Umiddelbart var der nemlig ikke belæg for andre tiltag i den empiriske undersøgelse (se ovenfor).

## Evaluering af de nye tiltag

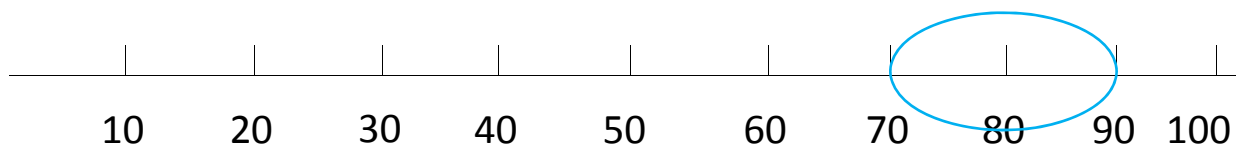
Forlængelsen af projektperioden gjorde det muligt at evaluere de ovenfor beskrevne nye tiltag sammen med de studerende, inden undervisning sluttede 1. december. Denne chance benyttede underviseren sig naturligvis af. Da holdet var relativt lille i 2016, var det svært at garantere total anonymitet, med mindre man lavede et spørgeskema med udelukkende multiple choice spørgsmål. Da en sådan



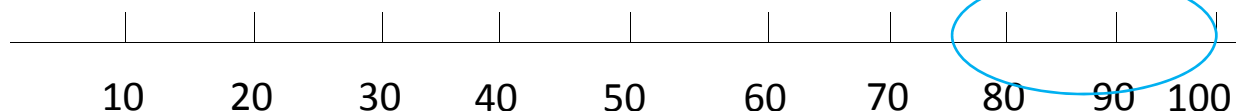
evalueringens form ikke blev vurderet at give særligt interessante eller sammenlignelige data (der blev ikke foretaget spørgeskemaundersøgelse i 2015), valgte underviseren en kombination af en mundtlig og "fysisk" evaluering. De studerende placerede sig på en linje markeret på gulvet, hvor de havde mulighed for mundtligt at begrunde, hvorfor de stod, som de stod. Det er dog vigtigt at være opmærksom på en potentiel alvorlig bias: De studerende havde endnu ikke været til eksamen, så de kan have ønsket at udtrykke større tilfredshed med feedback-metoderne, end hvis evalueringen f.eks. var foretaget efter eksamen. Underviserne vurderede dog ikke, at det ville være realistisk at samle de studerende efter eksamen, da det ville være i januar 2017, hvor de påbegynder specialeskrivning.

## Studerendes evaluering af underviserfeedback

Omfang og hyppighed vurderes således:



Kvalitet og udbytte vurderes således:

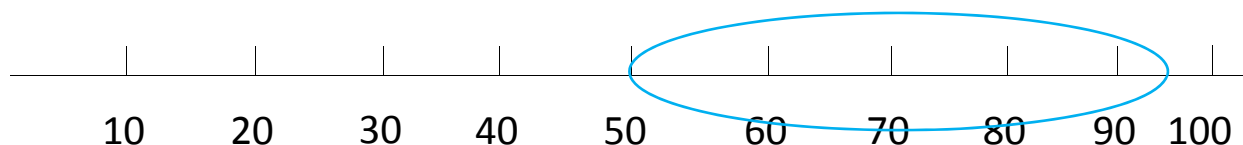


Desuden sagde de studerende:

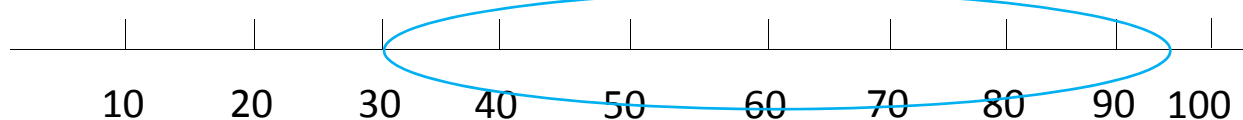
- Du svarer faktisk på mails
- Jeg står her, da jeg havde en del forhåndskendskab til noget af teorien og nogle af metoderne
- Mere end jeg er vant til
- Kunne godt ønske mig mere mundtlig feedback fra underviser – det fungerer jeg bedst med

## Studerendes evaluering af peer to peer feedback

Omfang og hyppighed vurderes således:



Kvalitet og udbytte vurderes således:



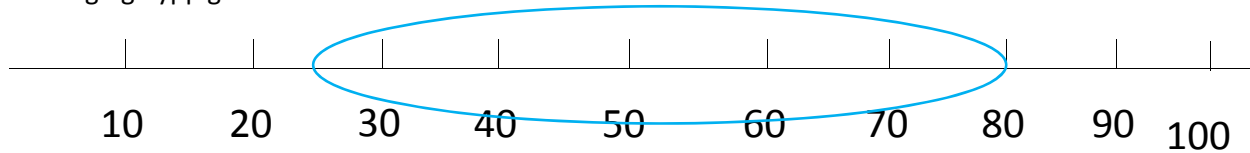
Desuden sagde de studerende:

- Jeg står på 50%, da jeg synes, at det er fint, at omfanget ikke er større – det kan blive for meget
- Fokusgruppen (dem der får feedback) burde måske kunne stille spørgsmål/vælge fokusområder
- Måske kunne det have været en fordel at have haft et skriftligt oplæg fra fokusgruppen på forhånd
- En del af det, vi fik at vide, var ikke så overraskende

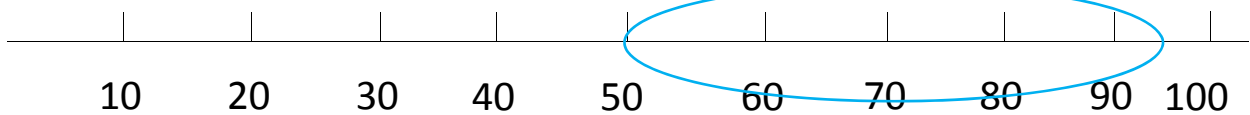
- Nogle af de spørgsmål, som HMF havde formuleret, var ikke nemme at forstå

## Studerendes valuering af ekstern feedback

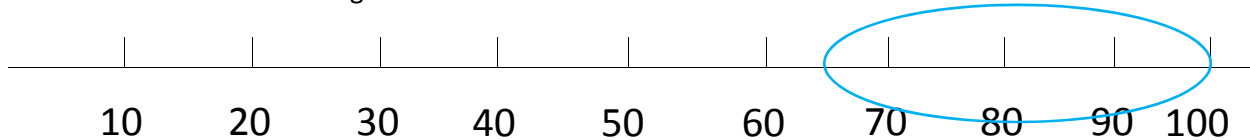
Omfang og hyppighed vurderes således:



Kvalitet og udbytte vurderes således:



Undervisernes rammesætning af ekstern feedback vurderes således:



Desuden sagde de studerende:

- Godt at der ikke var flere krav
- Det afhang meget af vores designperspektiv
- Det er jo vores egen skyld, hvis vi ikke er tilfredse
- Kan være svært – det er så afhængigt af, hvem man kan få feedback fra

## Underviserevaluering

Mht. **peer-to-peer feedbacken** var oplevelsen, at sessionerne blev langt mere langvarige end forventet: De fleste undervisningsgange, hvor der var inkorporeret peer feedback, varede selve feedback-sessionen længere i 2016-udgange end 2015-opgaven, på trods af at holdet var under halv størrelse. Langt de fleste tematikker, som underviserne havde planlagt at bringe på banen, blev bragt på banen af de studerende. Helt generelt oplevede der fra undervisernes side således både et kvantitativt og kvalitativt løft i peer-to-peer feedbacken.

Underviserne oplevede på sin vis også et løft i de studerendes fremskaffelse og brug af **ekstern feedback**. Dette skyldtes, som nævnt tidligere, at der i højere grad end tidligere var integreret et design thinking perspektiv, hvilket betød at nogle af grupperne valgte et design perspektiv, der krævede en høj grad af involvering af eksterne interessenter, primært brugere af potentielle løsninger/koncepter. Ligesom vi eksplicit havde krævet inddragelse af interessenter yderligere et sted i processen i forhold til året før i form af en obligatorisk prototypetest. Imidlertid var der en meget klar tendens til, at de interessenter, der blev inddraget, i meget høj grad var potentielle brugere, hvor mange grupper qua deres problemstilling og tilhørende løsning kunne "slippe afsted med" at bruge f.eks. studiekammerater og andre relativt stærke bånd (Ruef, 2002). Det giver naturligvis stof til eftertanke: Kan og bør man kræve, at der bliver inddraget andre typer af interessenter som f.eks. potentielle kunder,

underleverandører, partnere eller eksperter? Imidlertid har det seneste gennemløb af faget igen vist eksempler på grupper, der på trods af en solid indsats, ikke lykkedes med at få fat på centrale interessenter, der som udgangspunkt ikke virkede som håbløse bud (f.eks. Forbrugerrådet og Aarhus Universitets egen IT-sikkerhedsafdeling). Og hvilken konsekvens skal det have, hvis kontakten mislykkes? Får disse studerende bare ikke ekstern feedback, skal de kontakte mindre relevante potentielle interessenter, og/eller stiller underviseren op med supplerende feedback (selvom underviseren sandsynligvis ikke er ekspert på feltet)?

## **Konklusion og spørgsmål til videre undersøgelse**

Konkluderende må det siges, at det er muligt at organisere underviserfeedbacken, så den er mulig at levere på normale vilkår for universitetsundervisning. Det er imidlertid vigtigt at prioritere, hvilke områder feedbacken skal koncentrere sig om, og her er anbefalingen at fokusere på problemformulering (formulering af disharmoni) samt de studerendes arbejde med at dokumentere, at vigtige interessenter ligeledes finder problemet reelt og interessant at arbejde videre med (kvalificere disharmonien til en anomali).

Dette bør gå hånd i hånd med, at peer-to-peer feedback kvalificeres, primært ved at opstille tydeligere kriterier for og forventninger til feedback, f.eks. ved at tildele studerende roller eller særlige fokusområder for feedbacken. På Profilfaget i Entreprenørskab har der primært været anvendt mundtlig peer feedback, men at lignende opmærksomhedspunkter gør sig gældende ved skriftlig peer feedback, er der en del forskningsbaseret evidens for (eksempelvis Gan & Hattie, 2014). Udbyttet af den mundtlige peer feedback kan med muligvis forbedres yderligere, ved at lade grupperne aflevere dels en skriftlig status for projektet til de grupper, der skal give feedback, dels lade dem formulere fokusområder, som de særligt ønsker feedback på.

Projektet har ligeledes vist, at hyppigheden af ekstern feedback kan/bør øges – de studerende finder måder at leve op til kravene til ekstern feedback. Ligeledes kan inddragelse af elementer af design thinking betyde, at nogle studerende vælger design perspektiver, der stiller yderligere krav til brugerinddragelse, som de efterfølgende helt naturligt vælger at leve op til. Imidlertid betød det i hvert fald på Profilfaget, at de studerende i høj grad fokuserede på en type af interessenter, nemlig brugere, hvorimod der i meget begrænset omfang blev taget kontakt til potentielle kunder (i nogle tilfælde vil der dog være en stor fællesmængde mellem brugere og kunder), potentielle partnere, underleverandører, eksperter m.fl. Hvad dette mere præcist kan få af betydning for de studerendes udbytte af feedbacken fra eksterne kilder, kunne være interessant at undersøge i fremtiden. Uanset hvad vil der herske stor usikkerhed, når det gælder udbyttet af denne type af feedback, idet underviseren har meget begrænsede muligheder for at påvirke kvaliteten af feedbacken. Dette er sandsynligvis et grundvilkår, når man arbejder med så verdensvendte og praksisorienterede forløb, og vil man som underviser ikke løbe denne risiko, er det sandsynligvis nødvendigt at opbygge entreprenørskabsforløb med procesfokus på en noget anden måde, hvor undervisere i langt højere grad styrer, hvilket problemstillinger der arbejdes med, og har taget kontakt til og forpligtet interessenter til alt medvirke i forløbet.

Med hensyn til eksamensformen ønskede de studerende primært tydeliggørelse af forventningerne mht. teori vs. proces/praksis. Det har ikke været muligt inden for projektets rammer at indsamle valide data på, hvorvidt det med en samlet eksamensguide lykkedes, men ud fra et markant fald i antallet af spørgsmål fra de studerende umiddelbart op til eksamen, er der indikier på, at det i hvert fald er lykkedes et stykke hen ad vejen.

Projektet har givet de involverede undervisere en ny indsigt i måder at optimere den samlede feedback inden for de almindelige rammer for undervisningsressourcer på et universitet. Deltagere i videnscafeen, der blev afholdt som afslutning på FEEP-projektet, pegede på, at det måske også var muligt at opstille en model for, hvilke typer af feedback de forskellige "leverandører" (undervisere, medstuderende og eksterne kilder) af feedback optimalt set bør fokusere på. Dette kunne være et nyt udviklings- eller forskningsprojekt.

## Referencer

- Bannon, L. J. & Ehn, P. (2013). Design: Design Matters in Participatory design. I: Simonsen, J. & Robertson, T., *Routledge international handbook of participatory design*. London: Routledge
- Gan, M. J. S. & Hattie, J. (2014). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional Science*, 42(6), 861-878
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007), The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006), Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218
- Pittaway, L. & Edwards, C. (2012), Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778-800.
- Ruef M. (2002), Strong ties, weak ties and islands: structural and cultural predictors of organizational innovation. *Industrial and Corporate Change*, 11(3), 427-449
- Sarasvathy, S. D. (2001a), Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *The Academy of Management Review* 26(2), 243 – 263.
- Sarasvathy, S. D. (2001b), What Makes Entrepreneurs Entrepreneurial? *Darden Business Publishing*
- Sarasvathy S. D. & Venkataraman S. (2011), Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35 (1), 113-135
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2000), The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *The Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.
- Spinosa, C., Flores, F., & Dreyfus, H. L. (1997). *Disclosing New Worlds: Entrepreneurship, Democratic Action and the Cultivation of Solidarity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thrane, C., Blenker, P., Korsgaard, S. & Neergaard, H. (2016), The Promise of Entrepreneurship Education: Reconceptualizing the Individual-Opportunity nexus as a conceptual framework for entrepreneurship education. *The International Small Business Journal*, 34(7), 905-924