

Peer-feedback som formativ feedbackform på studerendes skriftlige øvelsesarbejde

Stine Frydendal

Institut for idræt og ernæring
Københavns Universitet

Introduktion

Dette projekt omhandler et eksempel på, hvordan peer-feedback er forsøgt implementeret som gennemgående formativ feedbackform gennem et helt kursusforløb på et valgfag på kandidatniveau. Mere specifikt undersøges det, *hvordan peer-feedback som formativ feedbackform på løbende skriftligt arbejde under kurset kan bidrage til øget læring frem mod en skriftlig eksamen?* Undersøgelsen fokuserer på én af kursets øvelsesgange, hvor de studerende giver hinanden feedback på et mindre skriftligt produkt.

Peer-feedback som læringsredskab på videregående uddannelser

Feedback er et centralt element i den studerendes løbende læreproces og er gennem de senere år blevet udråbt til en af de mest afgørende kilder til læring overhovedet (Rienecker & Bruun, 2013). Til trods for dette, udtrykker studerende ofte, at de kan have svært ved at håndtere feedback eller gennemskue formålet med denne (Hounsell m.fl., 2008). Derfor er det i undervisningsøjemed essentielt at fremhæve, hvad formålet med feedback er (Rienecker & Bruun, 2013). Formativ feedback er et vigtigt læringsredskab i undervisningen på universitet, og anvendes til at få indsigt i og videreudvikle den studerendes udbytte af undervisningen (forståelse og præstation) for derigennem at øge læringen fremadrettet (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Peer-feedback kan, hvis den struktureres hensigtsmæssigt dæmme op for nogle af de udfordringer, som findes i forbindelse med feedback på videregående uddannelser. Studier af undervisning, hvor der både indgår

peer-feedback samt underviser-feedback, men hvor de studerende ikke har været bevidst om, hvilken feedback, der er givet af hvem, viser, at studerende kan opnå samme læringsudbytte af peer-feedback, som underviser-feedback (K. Cho m.fl., 2006). Samtidig sikres det også, at underviserfeedbacken i sådanne tilfælde ikke underminerer peer-feedbacken, som det ofte ses, når den studerede er bevidst om, at peer-feedback suppleres af underviserfeedback (Rienecker & Bruun, 2013). Derudover er studerende ofte bedre til at også at rose i deres feedback, hvorimod feedback fra underviser ofte er mere fokuseret på fejlfinding, og derfor kan have en negativ effekt på de studerendes selvværd. K. Cho m.fl., 2006 har netop vist, at de studerende bedre kan tage kritik ind, hvis denne følges af ros, og de er dermed mere tilbøjelige til at internaliserer peer-feedback. I forlængelse heraf viser flere studier, at den største læring faktisk sker hos feedbackgiveren og ikke hos modtageren (Y. Cho & Cho, 2010; Lundstrom & Baker, 2009; Nicol m.fl., 2013). Dette er dog forudsat af, at underviseren rammesætter peer-feedbacken og opsætter kriterier for, hvordan feedbacken skal gives (van Gennip m.fl., 2009). Peer-feedback er desuden en feedbackform, som kan tilgodese et tidsperspektiv fra underviserens side, da de studerende selv indgår i feedbackprocessen, og dermed tillader mere og grundigere feedback til de studerende end underviseren nødvendigvis har resurser til at give (Rienecker & Bruun, 2013). Ligeledes fremmer den reflektive proces, som ligger i at skulle forholde sig kritisk til andres arbejde, evnen til at se sit eget arbejde i et kritisk lys, og derfor sker der i feedbackgiverprocessen også en øget læring vedrørende eget arbejde (Y. Cho & Cho, 2010; Lundstrom & Baker, 2009). Undersøgelser har vist, at mange studerende ønsker større grad af feedback i undervisningen. Mange undervisere på danske universiteter beskriver dog, at der ikke er afsat tilstrækkelig tid til at give feedback i den udstrækning, det ønskes. Yderligere tilkendegiver undervisere og vejledere, at de oplever, at de studerende ikke bruger undervisernes feedback (Rienecker & Bruun, 2013, side 260-61). Dette taler for at opkvalificere og udforske brugen af peer-feedback i undervisningen frem for andre feedbackformer. For mit eget virke som underviser, ønsker jeg især at blive dygtigere til at gøre peer-feedback anvendeligt og lærerigt for de studerende, da det åbner muligheder, som underviser-feedback ikke har resurser til. Potentialet for at udvikle de studerendes egen evne til at tænke kritisk udvikles ligeledes, og muligheden for dybere læring kan således opnås ved at indarbejde kvalitetsfyldt peer-feedback i undervisningen.

Beskrivelse af kontekst og intervention

Jeg vil herunder beskrive selve interventionen. Denne er overordnet tilrettelagt på baggrund af den viden, som er gennemgået ovenfor. Undersøgelsen tog udgangspunkt i et valgkursus på kandidatuddannelsen Humanistisk-samfundsvidenskabelig idrætsvidenskab; *Idræt og Ungdomskultur* i blok 2. Jeg er modulansvarlig, og det er et sociologisk forankret kursus. Kurset er bygget op omkring 2 undervisningsgange pr uge. Hver uge behandles et nyt tema. Den ene undervisningsgang er bygget op omkring forelæsning, gæsteoplæg, gruppearbejde. Den anden er konkrete øvelsestimer indenfor ugens tema, hvor de studerende skal aflevere et enten skriftligt eller mundtligt produkt, hvortil der gives peer-feedback som i nogle tilfælde suppleres af underviserfeedback. Biggs og Tang (Biggs & Tang, 2007) argumenterer for, hvordan overensstemmelsen mellem mål, læringsaktiviteter og prøver betinger den studerendes dybere læring, og der skal således være sammenhæng mellem kursets overordnede mål, hvilke aktiviteter i løbet af kurset, som sikrer læring indenfor disse mål, og at den studerende også prøves og bedømmes med udgangspunkt heri. På dette kursus, skal de studerende aflevere en skriftlig eksamensopgave om et selvvalgt emne inden for kursets ramme, og flere af øvelserne vil derfor fokusere på forskellige stadier i udformningen af en sådan opgave for dermed at skabe sammenhæng mellem læringselementer i øvelserne og eksamensformen, således at de studerende klædes bedst muligt på til dette. Jeg har bevidst valgt at bygge øvelserne op omkring peerfeedback – både for at dygtiggøre mig indenfor denne feedbackform, og udforske dens muligheder og begrænsninger dybdegående. Dette knytter jeg især an til den mængde forskning som viser, hvordan peer-feedback som formativ feedbackmetode især kan fremme den studerendes evne til at tænke kritisk, både vedrørende andres arbejde, men især hvordan denne kritiske refleksion skaber en bedre evne til at anskue sit eget arbejde fra et kritisk perspektiv og lære af dette (K. Cho m.fl., 2006; Y. Cho & Cho, 2010; Lundstrom & Baker, 2009; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Samtidig tilgodeser peer-feedbackmetoden muligheden for mere og grundigere feedback (Rienecker & Bruun, 2013), og dermed en af de udfordringer, som ligger i et sådan kursus, hvor jeg varetager det meste af undervisningen selv, og derfor ikke har den fornødne tid til at give de studerende feedback på alle deres øvelser undervejs i kurset. De mundtlige øvelser var dog suppleret af underviser-feedback, mens de skriftlige øvelser udelukkende var baseret på peer-feedback. En refleksionsproces for mig omhandlede derfor også, hvorvidt og om underviserfeedback skal in-

korporeres mere i de skriftlige øvelser i kurset fremadrettet. Nærværende opgave tager udgangspunkt i kursets første øvelse, hvor de studerende individuelt skulle forberede et kort skriftligt arbejde på 1-2 sider, som fokuserer på ungdomssociologiens relevans for at forstå unges perspektiver på idræt, krop og sundhed (se øvelsesbeskrivelsen, bilag A). De studerende fik øvelsen udleveret en uge før peer-feedbacksessionen. Jeg havde på forhånd udformet en vejledning til, hvordan de skulle give hinanden feedback, som var vedhæftet øvelsesbeskrivelsen, og de studerende kunne derfor også i arbejdet med det skriftlige produkt bruge feedbackvejledningen som rettesnor for deres eget skriftlige arbejde. Dette var for at kvalificere feedbacken og skabe rød tråd gennem hele øvelsen, så det hele vejen fra det skriftlige arbejde til peer-feedbackdelen var tydeligt, hvad der forventedes af dem, og forberedte dem på, hvordan de skulle læse de andres opgaver på et tidligt tidspunkt i forløbet (K. Cho m.fl., 2006). Figur 1 viser kontekst, mål og plan for den pågældende undervisning, som nærværende opgaver tager udgangspunkt i.

Evaluerings

De studerende blev efter undervisningen bedt om at udfylde en mindre open-ended spørgeskema i programmet SurveyXact. Desværre satte jeg ikke tid af i selve undervisningen til, at de skulle udfylde evalueringen, hvilket har betydet at kun 7 ud af 13 deltagende studerende har udfyldt den skriftlige evaluering. Derudover lavede vi en mundtlig evaluering af øvelsen. Den skriftlige og mundtlige evaluering vil blive anvendt til at understøtte diskussionen af undervisningens forløb. Slutteligt skulle de studerende udfylde et refleksionsark centreret omkring, hvad de havde lært af hhv. at give og modtage feedback. Dette var udelukkende til egen brug, men for at sikre en dybere refleksion over, hvad de havde fået ud af øvelsen (Hounsell m.fl., 2008).

Kontekst

Kursus: <i>Idræt og ungdomskultur</i>	Formål: Indblik i unges idrætsvaner med henblik på at kunne identificere, analysere og fortolke ungdomskulturelle problemstillinger i forhold til idræt og fysisk aktivitet i et sociologisk perspektiv, både i en dansk og international kontekst. Sociologisk funderet: anvende sociologisk teori til at analysere og skabe forståelse for relevante problemstillinger i relation til unges idrætsvaner.
Uddannelse:	Kandidatuddannelsen <i>Humanistisk-samfundsvidenskabelig idrætsvidenskab</i>
Undervisningstype	Øvelsestime med peerfeedback
Tid:	150 min
Antal studerende tildelte:	13
Min rolle på kurset:	Modulansvarlig. Varetager al undervisning

Mål for undervisningen

Tema for øvelse:	Første øvelse på kurset: Skriftlig opgave om Ungdomssociologiens relevans for at forstå unges perspektiver på idræt, krop og sundhed. Se bilag 1 for beskrivelse af øvelsen
Læringsmål:	Det ønskes at styrke den studerendes evne til kort og præcis skriftlig formidling, som knytter sig til kursets eksamensform, som er en 15 siders skriftlig aflevering om et selvvalgt tema. Øvelsen kan repræsentere en indledning til eller rammesætning af en potentiel eksamensopgave. Det skriftlige arbejde evalueres med peer-feedback, som skal styrke de studerendes færdigheder i at give og modtage feedback, og forbedre evnen til at forstå og anvende kriterier til at vurdere andres og egen præstation.
Pædagogisk mål	Ved hjælp af peer-feedback er det målet at styrke den faglige forståelse, fordi man, når man giver feedback, må forklare og begrunde sin vurdering, og ved at læse og vurdere andres arbejde opnås større forståelse for, hvad der gør en præstation god og hvorfor.

Plan for undervisningen

1. Introduktion til øvelsen	Rammen for dagen sættes.
2. Gennemlæsning af opgaver ca. 45 min	De studerende inddrages i grupper af 3 og skal hver læse to opgaver, og give feedback ud fra vejledningen
3. Peer-feedback Ca. 45-60 min	De studerende skiftes til at give hinanden feedback. Den der modtager er lyttende og lader to øvrige i gruppen tale på skift. Det vægtes, at man holder en god og konstruktiv tone, men samtidig fokuserer på, at vi er her for at lære og blive dygtige, og man må derfor gerne være kritisk, så længe man også er konstruktiv. Man skal afslutningsvis opsummere to ting, som fungerer særligt godt, og to ting som der kan arbejdes videre med.
4. Opsamling Ca 15-20 min	Vi samler op på feedbackøvelsen i plenum og evaluerer. De studerende udfylder et refleksionsark til egen brug.
5. Igangsættelse af øvelse 2	Intro til næste øvelse

Figur 1: Oversigt over intervention**Diskussion**

Ifølge Hounsell et al (Hounsell m.fl., 2008) er det vigtigt at afklare de *studerendes tidligere oplevelser* med feedback for at kunne engagere sig i feedbacken. De studerende kan være mere eller mindre afhængige af vejled-

ning og støtte til at sætte sig ind i, hvad der kræves af dem, alt efter hvor familiære de er med øvelsens form (p. 60). Netop dette element blev jeg på baggrund af denne undervisningsgang meget opmærksom på. Det viste sig, at de studerende ikke var særlig vant til at læse hinandens skriftlige arbejde kritisk. De fleste havde hovedsageligt erfaring med peer-feedback på mundtlige præsentationer, men havde ikke særlig meget erfaring med kritisk læsning af hinandens arbejde ud fra fastsatte kriterier. De to udsagn nedenfor omhandler både en usikkerhed omkring arbejdsformen, samt en vis skepsis over, hvorvidt det kan fungere lige så godt som underviserfeedback.

Øvelsen var udfordrende, da vi ikke på den måde har prøvet at give peerfeedback til hinanden på skriftlige produkter før. Det udfordrende ved øvelsen var også, at man ikke måtte kommentere på den feedback, man selv fik. Det var svært kun at være lyttende.

Det der fungerede mindre godt var, at der manglede det ekstra lag af kvalitet i feedbacken. Altså et kritisk perspektiv til indholdet af det skrevne, hvilket klart er det sværeste at gøre. Det er her jeg ofte oplever, at underviseren er dygtig til den del og til at have overblik. At kunne se hvad der mangler i det man skriver/siger.

Flere af de studerende arbejdede rigtig fint med øvelsen og havde ingen problemer med at udfylde den afsatte tid, mens andre kom meget hurtigt igennem de forskellige dele af øvelsen, hvilket vidner om, at de måske har haft svært ved at anvende de kriterier, der var sat op for feedbacken eller en tvivl på egne evner i forhold til at udpege kritikpunkter i andres arbejde (Hounsell m.fl., 2008, p. 61). Dette kom også til udtryk i nogle af de studerendes refleksioner over *den løbende præcisering* op til aflevering af den skriftlige del af øvelsen, hvilket Hounsell et al (Hounsell m.fl., 2008, p. 61) mener er betydningsfuldt for, om de studerende føler sig klædt på til at udforme opgaven. Flere udtrykte at øvelsesbeskrivelsen til den skriftlige del havde været god og anvendelig, men også at det virkede meget voldsomt ved første øjekast, og måske kunne føles overvældende at skulle kaste sig ud et skriftligt produkt så tidligt i forløbet, som andre oveni købet skulle se.

Først lidt omfangsrig, men da det blev klart at det jo ikke skulle være et færdigt produkt som en eksamensopgave og at det ikke skulle afleveres og godkendes af læren, blev det rigtig fint. Det var godt at gøre sig nogle tanker og bruge pensum helt konkret til noget og have en god vejledning i form af opgavebeskrivelsen til hvordan.

Den var mere tidskrævende end jeg først havde antaget, men det var godt at man blev tvunget til at arbejde med teorien allerede fra starten af modulet.

Ovenstående fortæller, at de studerende ikke har stor erfaring med at skulle lave skriftlige øvelser undervejs i kurser, og fandt det udfordrende, men samtidig også lærerigt. Især blev sammenhængen mellem øvelsesformen og eksamensformen fremhævet som positivt af de studerende og bidrager således til sammenhængen mellem kursusindhold, og prøveform (Biggs & Tang, 2007). Jeg har efterfølgende overvejet, om jeg kan præcisere vejledningen til feedbackdelen mere, og måske fokusere på, at de skal kunne give hinanden en skriftlig udgave af feedbacken efterfølgende. Dette kunne fungere godt i en rubric, i stedet for kun at lægge op til en mundtlig peer-feedback. Denne overvejelse underbygges også af, at der var et stort spænd i, hvordan de studerende arbejdede med selve peer-feedback delen, efter de have lavet den skriftlige del af øvelsen. Nogle grupper kunne godt have brugt længere tid, mens andre kom til at sidde og vente, fordi de var hurtigt færdige:

Det tog alt for lang tid - at bruge 3 timer på det, kunne sagtens være gjort hurtigere og mere effektivt.

Der var afsat for meget tid. Vi var hurtigt færdige selvom jeg synes, vi var grundige nok.

Øvelsen fungerede rigtig godt. Min umiddelbare tanke var, at der var afsat alt for meget tid til øvelsen. Men da vi var i gang, kunne jeg nærmest godt have brugt mere tid. Det satte en masse refleksioner i gang, som var spændende at fordybe sig i.

Denne dimension af peer-feedback, hvor man som underviser skal sætte rammer op, som favner alle de studerende, uanset deres tidligere erfaringer samt evne til at forstå og bruge kriterierne for feedbacken, fandt jeg særligt udfordrende. Efterfølgende har jeg overvejet, hvordan man kan støtte de grupper, som kommer meget hurtigt gennem opgaven, og måske overlade de grupper, som arbejder godt mere til sig selv. Denne balance er svær, fordi faren bliver, at min indblanding i deres feedback kommer til at underminere deres egne refleksioner og overvejelser (K. Cho m.fl., 2006). En studerende udtrykte på et senere tidspunkt i kurset, at hun var bange for, at hun var virkelig dårlig til feedback, for hun syntes virkelig, hun forsøgte at være grundig, men det gik bare altid meget hurtigt. Således kan peer-feedback også have den bagside, at de studerende kan føle sig utilstrækkelige på grund af deres udfordringer som feedbackgiver. Dog var den gennemgående oplevelse blandt de studerende, at de have fået rigtig meget ud af peer-feedbacken:

Jeg fik konkret nogle forslag til mit skriftlige arbejde, altså at jeg kaster nogle påstande ud uden videre belæg, udfoldning, teoretiske begrundelse, som gør læseren nysgerrig, men der mangler lidt opfølgning. At jeg skal øve mig i at gå meta; hvorfor vælger jeg den teori, og hvad kan den og hvor står den i modsætning til den teori artiklen bruger. Men også, at jeg har god struktur, grammatik og sprog, og selvom det er en 'hurtig' opgave, er den skriftlig stærk.

De studerende har gennem kurset overordnet været positive omkring peer-feedback som overvejende metode til feedback på deres produkter og som supplerende støtte i deres læringsproces (Hounsell m.fl., 2008, pp. 62-63). Mit indtryk har, både gennem snakke under kurset, men også i evalueringerne, været, at de har lært rigtig meget både ved at skulle anvende pensum skriftligt i forhold til konkret stillede spørgsmål, og at de efterfølgende skulle forholde sig kritisk til hinandens produkter:

Jeg blev mindet om hvor vigtig ens kropssprog er, når man modtager og giver det. Jeg læste de andres opgaver, så jeg fik indsigt i andre måder at gribe en opgave an på. Jeg gik meget tekstnær til værks, hvilket jeg kunne fornemme både havde gode og mindre gode elementer i. De gode lå i at det var meget konkret og håndgribeligt. Jeg fornemmede at det mindre gode lå i at det kunne opfattes personligt eller i hvert fald kom tæt på dem. Så måden ting siges på, kan være mere sårbart for nogle end andre selvom det blot er inputs og overvejelser.

Jeg fik måske mere ud af at give feedback end at modtage feedback i denne omgang. Jeg kommer meget til at hive mig selv med i den feedback, jeg giver til andre. Eksempelvis ved at sige, at det har jeg jo også selv gjort i min opgave. For ligesom at retfærdiggøre den kritik, jeg giver, hvis man er bange for at det lyder for negativt. Det er rarest at starte med at sige noget positivt, så noget kritik og til sidst noget positivt igen.

Dette understøtter megen af den eksisterende forskning om peerfeedback (Y. Cho & Cho, 2010; Lundstrom & Baker, 2009). Samtidig var der flere studerende, som efterspurgte mere feedback fra mig som underviser, og at jeg også gik mere ned at noget af det arbejde, de havde lavet. Det var især nogle af dem, som synes det var svært at være kritisk på fakta og faglighed, hvilket også er en af udfordringerne ved peer-feedback – at de studerende af gode grunde ikke har den samme baggrundsviden som underviser, og derfor og kan komme til at overse faktuelle fejl, eller misforståelser (Rienecker & Bruun, 2013). Jeg har derfor efterfølgende overvejet, at jeg måske skal indgå i feedbacken enkelte gange, men som blinded feedback i stedet for åben feedback, sådan at min feedback ikke kommer til at underminerer

deres egne feedback (K. Cho m.fl., 2006). Jeg tænker at denne tilgang har mange positive egenskaber til forskel fra at lægge en skriftlig øvelse ind kun med underviserfeedback. Her kunne faren være, at de studerende ser denne feedback som mere tungtvejende, end den de selv giver hinanden i de øvrige øvelser, og derfor ikke vælger at prioritere peer-feedbackøvelserne. På den anden side, var en væsentlig læring for mig som underviser, at de studerende var meget begejstrede for, at de skriftlige øvelser ikke behøvede at være perfekte eller skulle afleveres og godkendes af underviser.

Måske kunne man skabe en kultur, hvor det er ok at komme med noget der ikke er færdigt. Det var lidt pinligt at teksten ikke var færdig, men det godt at det var ok.

Jeg fik faktisk et mere positivt syn på min opgave i stedet for at synes, det var pinligt, at jeg havde brugt så lidt tid. Jeg fik et mere konkret overblik over muligheder for forbedringer i stedet for bare at se min opgave som et stykke pinligt

andenhåndsarbejde.

De studerende var positive over, at de kunne komme med noget, som de ikke følte skulle bedømmes af underviser, eller som kunne være en slags work-in-progress. Det blev de dog først rigtig klar over, da de sad til selve peer-feedback-delen, og det kunne jeg derfor godt have præciseret for dem, og understrege, at de hellere måtte komme med noget, som måske ikke var perfekt, i stedet for at blive væk.

Handlingsanvisninger

På baggrund af ovenstående diskussion følger her 4 punkter, som repræsenterer de handlingsanvisninger, jeg vurderer er væsentlige at tage med videre i mit eget arbejde med peer-feedback som læringsform i undervisningen:

- At bruge endnu mere tid på at rammesætte øvelsen og være tydelig omkring, hvad de studerende skal lære. F.eks. bruge tid på understrege, at det er work-in-progress, og hvad man kan bruge det til; at det er ok at lægge noget frem, som ikke er færdigt.
- Overveje tidsperspektivet og hvordan det er muligt at favne både de studerende, som sagtens kan fylde tiden ud, og de som har svært ved det. Hvordan kan man støtte begge grupper på en god måde? Et skriftligt element i peer-feedbacken kunne måske gøre det lettere for de studerende, som har svært ved at bruge al tiden mundtligt.

- Antallet af fokuspunkter skal afstemmes i forhold til, hvor omfangsrig opgaven er. For nogle var det svært at tale om alle elementerne i feedbackvejledningen på baggrund af 1-2 sider. I den forbindelse er det således vigtigt at understrege for de studerende, at det er opmærksomhedspunkter, og at mange af tingene er noget, som skal være til stede i alle skriftlige produkter.
- Det giver det god mening at prioritere skriftligt arbejde løbende under et kursus med skriftlig eksamen, men feedback på dette kan være tidskrævende for underviser, og de studerende kan derfor drage nytte af peer-feedback og samtidig også arbejde med aktiviteter, som knytter sig til kursets prøveform.

Litteratur

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3. udg.). Open University Press.
- Cho, K., Schunn, C. & Wilson, R. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891–901. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.891>
- Cho, Y. & Cho, K. (2010). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Hounsell, D., McCune, V., J. H. & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development*, 27, 55–67.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2013). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

- Rienecker, L. & Bruun, J. (2013). Feedback. I L. Rienecker, P. Jørgensen, J. Dolin & G. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (1. udg., s. 259–280). Samfundslitteratur.
- van Gennip, N., Segers, M. & Tillema, H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4(1), 41–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.002>

A Øvelsesbeskrivelse samt vejledning til peer-feedback

Øvelse 1:

Skriftlig øvelse om sociologiens relevans for at forstå unges perspektiver på idræt, krop og sundhed.

Du ska l skrive 1-2 sider, hvori du skal forholde dig de 2 nedenstående spørgsmål. Du skal underbygge dine pointer og argumenter ved brug af mandagens pensum. Brug halvanden linjeafstand og skriftstørrelse 12.

1. Med udgangspunkt i kapitel 1+10, skal du argumentere for sociologiens relevans for at studere ungdom i relation til idræt krop og sundhed. Eksemplificer gerne med brug af de tre videnskabelige artikler fra mandagens pensum.
2. Udvalg 1 idrætsrelateret problemstilling fra rapporten *Ungdomsprofil 2020 - Gentofte Kommune*
 - a. Gør kort rede for problemstillingen
 - b. Hvordan kan denne problemstilling studeres sociologisk?
 - c. Hvordan bidrager et sociologisk perspektiv til at kunne forstå og forandre denne problemstilling?

Husk litteraturliste

Feedback:

Feedback på øvelserne foregår mandag d. 29.11 som peer-feedback.

Mandag d. 29.11.21

Vejledning til feedback:

I skal give feedback i grupper af 3, så i hver giver feedback på 2 opgaver. Husk at give feedback i en god og konstruktiv ånd. Formålet er at blive dygtigere, så man skal både give ros og pointere, hvad der kunne forbedres. Fremhæv det positive først: Hvad er det bedste ved besvarelsen, og hvad er det, der virker godt? Husk at være lyttende, når du selv modtager feedback. Du skal ikke forsvare dig selv og din tekst, men lytte til den konstruktive kritik, så du kan forbedre dig.

Struktur:

- Svares der på spørgsmålene (underspørgsmålene)?
- Har teksten faktuelle fejl?
- Er teksten interessant læsning?
- Er besvarelsen sammenhængende – har den en rød tråd?
- Fremstår besvarelsen velstruktureret og præsenteres informationer i en logisk rækkefølge?
- Er opgaven disponeret på en god måde (indhold og struktur)?

Sprog:

- Er besvarelsen beskrivende og/eller kritisk vurderende (taksonomi)?
- Er besvarelsen skrevet i et præcist og akademisk sprog?
- Er der variation i sproget?
- Hvordan er besvarelsen ift. stavefejl, grammatik og sætningskonstruktion?

Faglig ramme:

- Knytter teksten an til fagets begreber og teorier?
- Er teksten velunderbygget med tilpas mange henvisninger og er de korrekt placeret ift. indhold?
- Er referencerne i teksten konsekvente og korrekt udført?
- Har forfatteren anvendt relevante kilder?
- Er litteraturlisten udført korrekt?

Opsamling:

- Du skal opsummerende fremhæve to elementer, som fungerede godt i opgaven, og to elementer, som skal ændres/arbejdes videre med for at gøre besvarelsen endnu bedre?