

Formativ feedback ved eksamener, hvad lærer de studerende af det?

Dorthe Gaby Bove & Ellen Frøsig Moseholm Larsen

Forskningsafdelingen, Nordsjællands Hospital & Infektionsmedicinsk Afdeling,
Hvidovre Hospital

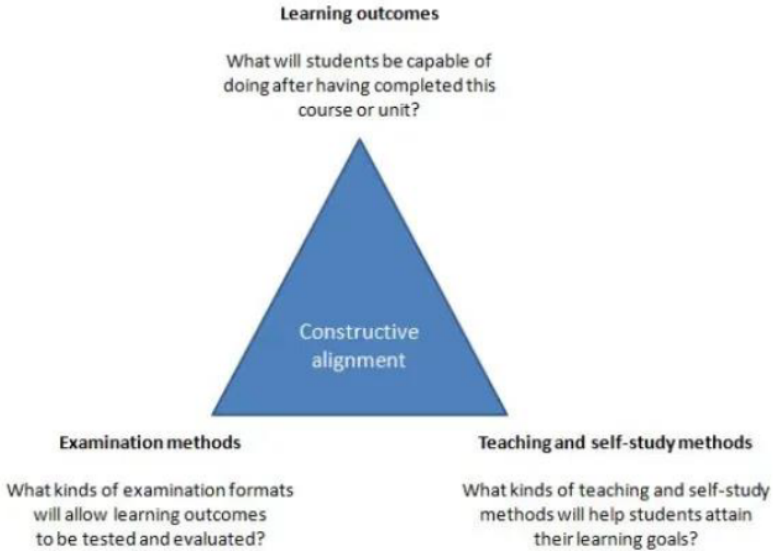
Introduktion

Københavns Universitet (KU) har i en årrække arbejdet med at styrke den formative feedback på tværs af uddannelser. Baggrunden for dette er, at der er forskningsmæssigt belæg for at feedback er et af de mest effektive redskaber til at øge de studerendes læring og indsats (Holm & Horst, 2016; Wisniewski m.fl., 2020). Læringsorienteret feedback defineres af Rienecker et. al. (Rienecker m.fl., 2013) som en reaktion på en studerendes produkt/præstation med det formål at øge læring. Ofte skelner man mellem summativ og formativ feedback. Summativ feedback er et øjebliksbillede relateret til en given standard, f.eks. en karakter, mens formativ feedback er fremadrettet, læringsorienteret og ofte tilpasset den enkelte studerende. Formativ feedback kan dermed være med til at styrke de studerendes læringsproces og bidrage til at gøre dem til mere selvstændige studerende, da det fordrer refleksion (Andersen & Tofteskov, 2016; Holm & Horst, 2016; Rienecker m.fl., 2013). Denne undersøgelse tager udgangspunkt i feedback ved mundtlig eksamen. Vores oplevelse, både som censor og eksaminator, er at der ved mundtlige eksamener ofte gives formativ feedback sammen med den summative karakter. Det er vores oplevelse, at de studerende forventer at modtage formativ feedback, og det fremgår i nogle tilfælde også af den aktuelle kursusbeskrivelse. Vi kan imidlertid ikke genfinde kravet om formativ feedback i Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (“Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen)”, n.d. 09/01/2020). Formålet med eksamensbekendtgørelsen er netop summativ i det eksamener skal be-

dømme hvor meget og hvor godt den studerende har opfyldt læringsmålene (Ulriksen, 2014). Summativ feedback i form af en karakter giver kun en melding om det faglige niveau, men siger ikke noget om grundlaget for bedømmelsen eller hvordan den studerende kan arbejde videre. Hvis målet er at styrke de studerendes læringsproces, også i en eksamenssituation, giver det god mening også at give formativ feedback, som netop er fremadrettet og læringsorienteret (Holm & Horst, 2016; Rienecker m.fl., 2013; Ulriksen, 2014).

Teori om eksamen og typer af feedback

Eksamen er et omdrejningspunkt i alle universitetsuddannelser og har stor betydning for de studerendes studieliv og fremtidige karriere, og det er derfor ikke uden grund at både studerende og undervisere er optaget af eksamenssituationen og dens outcome (Andersen & Tofteskov, 2016). For mange studerende vil formålet med at deltage i undervisningen i høj grad være motiveret af at klare sig godt i en eksamenssituation (Rienecker m.fl., 2013). Eksamens betydning for de studerendes læring både i tiden op til eksamen, men også i selve eksamenssituationen må derfor ikke undervurderes. Et forhold der understøtter de studerendes læring, er hvorvidt de studerende (- og underviser) oplever overensstemmelse mellem læringsmål, undervisning og eksamen/evaluering. John Biggs beskriver denne overensstemmelse som "constructive alignment" (Rienecker m.fl., 2013; Ulriksen, 2014). Constructive alignment er et udtryk for graden af sammenhæng mellem læringsmål, undervisning og eksamen og kan illustreres som i figur.



Figur 16.1. Constructive alignment.

For at sikre alignment mellem læringsmål, undervisning og eksamen skal den feedback, som gives i en eksamenssituation tage udgangspunkt i kursusbeskrivelsernes krav og mål. Men formålet med eksamen bør ikke kun være at teste graden af opfyldelse af læringsmålene (Sambell, 2016). Eksamen bør også have et formativt sigte og promovere læring hos de studerende (Sambell, 2013, 2016). Med et formativt sigte vil både undervisere og studerende få viden om det aktuelle faglige niveau, og dermed også hvad den studerende skal arbejde videre med (Troelsen & Dohn, 2015). At få feedback er derfor en vigtig del af de studerendes læreproces.

Feedback i en eksamenssituation har ifølge Andersen og Tofteskov (Andersen & Tofteskov, 2016) to funktioner. Den ene er at forklare bedømmelsen til den studerende med udgangspunkt i læringsmål. Den anden funktion er at sætte den studerendes eksamenspræstation i forhold til den studerendes læreproces, herunder hvordan den studerende kan arbejde videre for at forbedre læringen, således at læringsmålet bliver indfriet bedre

næste gang. Dermed får eksamen en formativ værdi samtidig med at den fungerer summativt (Andersen & Tofteskov, 2016; Ulriksen, 2014).

Det er en pædagogisk udfordring at give nyttig, brugbar feedback, som forklarer en bedømmelse eller karakter retvisende (Rienecker m.fl., 2013). For at gavne de studerendes læring, skal den feedback, som gives, være:

- **Konstruktiv:** ud over at fremhæve styrker og svagheder ved et givet stykke arbejde, skal den angive måder, hvorpå den studerende kan forbedre arbejdet.
- **Rettidig:** feedback bør gives mens vurderede arbejde stadig er aktuelt hos den studerende og inden den studerende går videre til efterfølgende opgaver.
- **Meningsfuld:** den skal være målrettet mod individuelle behov, være knyttet til specifikke vurderingskriterier og modtages af en studerende i tide til gavn for efterfølgende arbejde (“Giving assessment feedback”, n.d.).

I en eksamenssituation er det en udfordring at give feedback, som er både konstruktiv, rettidig og meningsfuld, ligesom feedback i denne situation heller ikke fordrer til dialog mellem den studerende og eksaminator/censor (Sambell, 2016). Rubrics er en måde, hvorpå man kan sikre, at vurderingen af den studerende tager udgangspunkt i læringsmålene, samtidig med at den feedback, der gives, er struktureret, konkret og relevant for den studerendes videre læring (“Center for undervisningsudvikling og digitale medier Aarhus Universitet. Rubrics i undervisningen”, n.d. Holm & Horst, 2016). Rubrics er et bedømmelsesværktøj, hvor man i et skema opstiller forskellige kriterier og forskellige grader af opfyldelse. En rubric kan formuleres på forskellige måder, men formålet er at få nogle operationelle skemaer, der angiver en progression i mål opfyldelse ved at ekspliciterer kriterierne for at de enkelte progressionsstrin er opnået. I formulering af de forskellige progressionsniveauer kan man inddrage relevante taxonomier, som fx SOLO taxonomien (Structure of the Observed Learning Outcome) (Rienecker m.fl., 2013). Rubrics kan således bruges som et redskab for både de studerende og underviseren til at vurdere de enkelte præstationer i relation til de opstillede mål og hvad den studerende skal arbejde med fremadrettet (Holm & Horst, 2016). Dermed kan rubrics være med til at understøtte og strukturere den feedback, der gives i forbindelse med eksamen (“Center for undervisningsudvikling og digitale medier Aarhus Universitet. Rubrics i undervisningen”, n.d.).

Studier har vist, at meget af den feedback som gives sammen med karakterer på afleverede opgaver ikke bruges af de studerende (Butler, 1988; Rienecker m.fl., 2013). Det er også vores oplevelse, at de studerende har meget fokus på karakteren, og derfor ikke er modtagelig for formativ feedback, ligesom der i planlægningen af eksamener afsættes meget lidt tid til feedback. Fra et læringsmæssigt synspunkt kan man derfor overveje, hvor meget læring der er i den formative feedback i forbindelse med en mundtlig eksamen.

Problemformulering

Formålet med undersøgelsen er at belyse cand.scient.san studerendes erfaring med formativ feedback i en eksamenssituation på KU. Cand.scient.san uddannelsen er en sundhedsfaglig to-årig kandidatuddannelse (4 semestre) målrettet sundhedsfaglige professionsbachelor.

Vi har derfor følgende problemformulering:

Hvad er de studerendes oplevede læring af formativ feedback i en eksamenssituation?

Metode

Undersøgelsen er kvalitativ og data indsamles via individuelle semi-strukturerede interviews med fire studerende. De fire informanter er udvalgt ud fra et ønske om variation i professionsbachelorbaggrund, samt hvor langt de var i deres uddannelse, og dermed også hvor meget erfaring informanterne havde med mundtlige eksamener.

Informanterne er kontaktet pr. mail og informeret om undersøgelsen og dens formål. Alle informanter er orienteret om frivillighedsprincippet, lovet anonymitet og at lydfiler slettes inden udgangen af februar 2021. Tre interviews er udført over Skype eller Zoom pga. Covid-19 og et ansigt til ansigt. Interviewene tager afsæt i en semistruktureret interviewguide (tabel 1). Interviewguiden er udarbejdet med afsæt i teori om feedback og evalueringer i kombination med egen erfaring (Andersen & Tofteskov, 2016; Ulriksen, 2014). Interviewene har en varighed af 12-20 minutter. De fire informanter er kvinder, og har henholdsvis en professionsbachelor i sygepleje (n=2), fysioterapi (n=1) og klinisk diætist (n=1). En informant har afsluttet

sin uddannelsen indenfor det sidste år, to var på 3. semester og en på 4. semester.

Interviewene er foretaget af enten EML eller DGB og alle optaget og gemt som lydfiler. Interviewene er ikke transskriberet. Analysen er foregået ved gentagne gennemlytninger af interviewene og ud fra dette er temaer og subtemaer identificeret. Temaer og subtemaer er diskuteret og omskrevet flere gange indtil der opstod konsensus og konsistens i de præsenterede temaer. Temaer og subtemaer er illustreret ved enkelte udvalgte citater. Dataindsamling og analyse har været inspireret af Kvale og Brinkmanns metode for kvalitative interviews og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tablet 16.1. Interviewguide.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Hvad er din erfaring med formativ feedback i forbindelse med en eksamen? • Hvilke forventninger har du til formativ feedback i forbindelse med en eksamen? • Hvem gav dig formativ feedback? <ul style="list-style-type: none"> ○ Eksaminator / censor • Hvad fik du feedback på? <ul style="list-style-type: none"> ○ Fejl/mangler/styrker ○ Skriftligt produkt ○ Læringsmål ○ Præsentationsteknik/retorik ○ Retrospektiv/prospektiv? • Hvad lærte du af feedbacken? • Hvordan har du anvendt feedbacken fremadrettet? • Oplevede du sammenhæng mellem den formative feedback og din karakter, hvorfor eller hvorfor ikke? • Hvad er din erfaring med eksamen som "feedback kontekst" (læringsrum)? • Hvad ser du af barriere for din læring? • Hvad kunne i din optik gøres anderledes/bedre i forhold til at styrke læringsudbyttet af formativ feedback i en eksamens situation? |
|---|

Resultater

I analysen fremkom et overordnet tema og fem subtemaer. Det overordnede tema var at de studerende oplevede at formativ feedback gjorde eksamenssituationen til en læringssituation. De fem subtemaer var: 1) Formativ feedback skal være prospektiv og fremadskuende, 2) Formativ feedback er essentiel for læring ved +/- bestået eksaminer, 3) Tryghed en forudsætning for at forstå og anvende formativ feedback, 4) Formativ feedback skal være

konkret og struktureret og 5) Formativ feedback adresserer både det faglige og det eksamenstekniske (Tabel 2).

Tabel 16.2. Oversigt over tema og subtemaer.

| Formativ feedback gør eksamen til en læringssituation | | | | |
|---|---|--|---|---|
| Formativ feedback skal være prospektiv og fremadskuende | Formativ feedback er essentiel for læring ved +/- bestået eksaminer | Tryghed en forudsætning for at forstå og anvende formativ feedback | Formativ feedback skal være konkret og struktureret | Formativ feedback adresserer både det faglige og det eksamenstekniske |

De studerende beskriver hvordan den formative feedback ændrer eksamen fra at være en ren evaluering til at blive læringssituation. De studerende beskriver hvordan de savner den formative feedback ved de skriftlige eksamener.

”Jeg har særligt savnet det ved skriftlige eksaminer, fordi man ved ikke hvor det går galt eller hvor man gør det rigtige” (informant 4).

De studerende oplever de skriftlige eksaminer som ren evaluering og efterspørger den formative feedback i forhold til deres læring af situationen og mulighed for at gøre det bedre fremadrettet.

De studerende beskrev hvordan den formative feedback skulle være prospektiv og fremadskuende for at de oplevede at de lærte noget af den. To ud tre studerende havde en forventning om at den summative feedback var ledsaget af noget formativt, og de var meget opmærksomme på, om der var sammenhæng mellem den summative og formative feedback eksemplificeret i de ord der blev brugt i den formative feedback.

”Jeg har fået feedback på hvordan jeg har været under eksamenssituationen, har jeg f.eks. været rolig og så har det også gået på indhold og præsentation. Feedbacken har varieret, flere gange har det været positivt, og en enkelt gang knap så positivt, men det har overordnet handlet om hvad jeg kunne gøre anderledes og bedre til næste gang” (informant 4).

Problembaserede læringsforløb (PBL-forløb) og eksaminer udgør en stor del af cand.scient.san. studiet og disse eksamener evalueres ved bestået/ikke bestået. De studerende fremhæver at ved bestået/ikke bestået eksaminer er den formative feedback særlig betydningsfuld og det der gør at de lærer noget af eksamen, som de kan bruge fremadrettet.

”En karakter eller bestået kan man ikke bruge til andet end at sige: nu har jeg bestået det her. Det er svært at bruge en karakter til noget fremadrettet. Jeg har i mine PBL-forløb haft en utrolig stejl læringskurve fordi jeg har fået feedback hver gang jeg har været til eksamen” (informant 2).

De studerende oplevede at formativ feedback både blev givet af censor og eksaminator. Der var dog konsensus om, at den feedback der kommer fra eksaminator, er den de studerende vægter højest og husker bedst.

”Det betyder mest med eksaminator, det er der man har den tætte dialog og jeg føler det er hos hende jeg er til eksamen. Det er hvad hun siger jeg husker bedst” (informant 3)

En studerende beskriver meget eksplicit hvordan tryghed og tillid til eksaminator påvirkede hendes evne til at opfatte og drage læring af den feedback hun fik. Fordi hun havde en relation til eksaminator, betød denne feedback også mere end den der blev givet af censor.

”Jeg er typen der helst skal føle mig tryk for at lære bedst. Det er altid gået bedst når jeg føler mig tryk og den eksamen hvor det gik dårligt der manglede noget menneskelighed og jeg følte mig utryk hele vejen igennem” (informant 4).

De studerende har en klar forventning om at deres summative feedback bliver suppleret med formativ feedback i en eller anden form. Substansen i den formative feedback kan variere og formen og rammen beskrives af de studerende som tilfældig og ustruktureret. En studerende beskriver hvordan personlige dagsordner/mærkesager hos eksaminator eller censor kan forme den formative feedback, ligesom feedbacksituationen også kan være emotionel præget for både studerende og eksaminator.

Selvom de studerende forventede feedback havde de ikke forberedt sig ved f.eks. at medbringe papir eller blyant. En studerende sagde at hun efterfølgende noterede sig ”guldkornene” for ikke at glemme dem. De studerende er generelt passive i feedbacksituationen, og beskriver feedback som noget de modtager/lytter til. Ingen beskriver oplevelser eller forventninger til formativ feedback som en dialog.

Substansen i den formative feedback har to ben – et fagligt ben som omhandler graden af opfyldelse af læringsmålene og et ben som handler om at ”lære at gå til eksamen”. De studerende oplever at hvis det faglige niveau er højt, afspejlet i en høj karakter, fylder den formative feedback på læringsmål og faglighed ikke meget. Substansen i den formative feedback vil her have karakter af feedback på eksamensteknik, herunder retorik, verbal og nonverbal kommunikation og visuel formidling. De studerende beskrev den formative feedback som både en positiv forstærkning af det der virkede

og/eller en kritik af hvad der ikke virkede og med fordel kunne ændres til næste eksamen.

”Jeg har fået god feedback på hvad jeg gjorde godt og hvad jeg kunne gøre bedre. Jeg synes, jeg er blevet bedre for hver mundtlig eksamen og mere og mere skarp på, hvad jeg kan gøre bedre, men også på hvad jeg er god til. Så min selvsikkerhed til eksamen er vokset. Jeg er gået fra at være nervøs til at blive bestyret i at det kan jeg godt” (informant 1).

De studerende oplevede at den formative feedback var fokuseret og afgrænset til eksamenssituation, og ikke en feedback på proces- eller modul.

Diskussion

Vores undersøgelse illustrerer at de studerende oplevede læring af formativ feedback i forbindelse med en eksamen. Den formative feedback gav dem viden om hvad der i eksamenssituationen havde fungeret godt eller mindre godt, samt hvad de kunne gøre anderledes næste gang.

På trods af at formativ feedback ikke er beskrevet i eksamensbekendtgørelsen som en del af eksamination (Andersen og Tofteskov, 2016; “Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen)”, n.d. 09/01/2020), havde samtlige studerende i vores undersøgelse en forventning om at få både summativ og formativ feedback ved en mundtlig eksamination. Dermed er der en diskrepans mellem hvad der står i eksamensbekendtgørelsen og de normer, som ofte omfatter eksamen inklusiv de studerendes forventninger. Denne manglende formalisering medfører en risiko for at den formative feedback bliver individuel, tilfældig og udelukkende baseret på eksaminator og censors holdninger, engagement og tid til rådighed. De studerende kan ikke stille krav til kvaliteten af den formative feedback, herunder om der er alignment til læring- og uddannelsesmål, ligesom det ikke er muligt at evaluere og kvalitetssikre en intervention, som ikke er beskrevet eller tilbydes til alle.

Det er vores erfaring, at der i et eksamensprogram ofte kun er afsat 5-10 minutter mellem hver studerende, hvilket reelt ikke giver eksaminator og censor mange muligheder for at give formativ feedback der er konstruktiv, rettidig og meningsfuldt (“Giving assessment feedback”, n.d.). Der er også en risiko for at studerende ”stjæler” tid” fra hinanden hvilket medfører en risiko for en skævvridning og uretfærdighed i forhold til hvilke studerende, der reelt får formativ feedback. Stærke studerende der selv er pro-aktive i

at efterspørge formativ feedback vil formentligt i højere grad få formativ feedback sammenlignet med studerende der ikke efterspørger det.

De studerende opfattede den summative feedback som en retrospektiv evaluering af hvad de havde lært, og den formative feedback som en hjælp til at kunne præstere endnu bedre næste gang. Denne opfattelse er i overensstemmelse med John Biggs måde at skelne mellem formativ og summativ feedback. Ved den summative feedback ved de studerende, at de har opfyldt læringsmålene til f.eks. et 7-tal, men har ingen viden om hvad de kan gøre anderledes til næste gang for at få en højere karakter. Det er her den formative feedback har sin berettigelse da den, hvis den er fremadrettet, konkret og struktureret, bidrager til den studerendes læreproces og mulighed for opfyldelse af læringsmålene på et højere niveau næste gang (Ulriksen, 2014).

Feedback på eksamen tager ofte udgangspunkt i både det faglige og selve eksamenspræstationen (Andersen & Tofteskov, 2016), hvilket også var de studerendes oplevelse. Dermed tages der udgangspunkt i hvordan den studerende kan udvikle sig rent fagligt, men også hvad den studerende kan gøre for at blive bedre til at gå til eksamen (Andersen & Tofteskov, 2016). Cand.scient.san. studiet er en kompetitiv uddannelse for personer med en sundhedsfaglig professionsbachelor uddannelse. Ofte er de studerende fagligt dygtige, men har ikke den store erfaring med den akademiske metode. Dette afspejles i interviewene ved at de studerende oplevede, at hvis det faglige niveau var højt, havde feedbacken et større fokus på selve eksamenspræstationen. Dermed løftes vurderingen fra de eksplicite kriterier fra den pågældende eksamen til mere implicite kriterier i forhold til akademisk præstation.

På trods af at de studerende forventede at få formativ feedback havde ingen af dem overvejet hvordan de styrkede deres læring af feedbacken, herunder reelt huskede hvad der blev sagt i situationen. Et israelsk studie, udført på grundskoler og ikke universiteter, viser at hvis der både gives summativ og formativ evaluering, vil den formative evaluering drukne i den summative (Butler, 1988). Det er derfor ikke lige meget hvordan den formative feedback gives, hvis det skal forventes at den studerende opnår læring.

De studerende beskriver hvordan tryghed og en god relation til eksaminator har betydning for deres læringsudbytte i forhold til formativ feedback. Dette er i overensstemmelse med den didaktiske trekant, som netop beskriver hvordan relationen mellem de studerende, underviser (eksaminator/censor) og det fælles indhold (læringsmålene) har betydning for de

studerendes læreproces (Rienecker m.fl., 2013). De studerende havde ofte haft et forløb op til eksamen med eksaminator, hvilket medførte tryghed og tillid i relationen. Dermed fik den feedback, som de studerende modtog fra eksaminator større vægt end den feedback, som censor gav.

De studerende beskriver at brugbart feedback, er feedback der er fremadskudende, konkret og systematisk, hvilket er helt i overensstemmelse med hvad både KU og litteraturen anbefaler om feedback (Andersen & Tofteskov, 2016; "Giving assessment feedback", n.d. Holm & Horst, 2016; Ulriksen, 2014). De studerende opfatter deres egen rolle i feedback som passiv, og betragter ikke feedback situationen som en kontekst, der ligger op til dialog eller diskussion. Formativ feedback er noget de modtager fra censor og eksaminator, nærmest som en del af et eksamensritual. De studerende har den oplevelse at feedback situationen ikke er en dialog eller et oplæg til diskussion, og så må de efterfølgende selv finde ud af hvad de egentligt kan og vil bruge det til. Feedback er værdifuld, når den modtages, forstås og handles efter. Hvordan elever analyserer, diskuterer og handler på feedback, er derfor lige så vigtig som kvaliteten af selve feedbacken ("Developing the students' ability to construct feedback", n.d.). Denne passivitet hos den studerende er i modstrid med den gængse opfattelse af hvordan studerende lærer bedst - og hvor idealet for læringssituationen normalt er inddragelse af de studerende gerne baseret på en eller anden form for dialog mellem underviser og studerende (Rienecker m.fl., 2013; Ulriksen, 2014)

Hvad kan vi som eksaminator/censor gøre for at øge de studerendes læring?

For at forbedre eksamen som en formativ evalueringsform og dermed øge de studerendes læringsudbytte, er det vigtigt, at vi som eksaminator/censor ikke kun lægger vægt på selve bedømmelsen, men også har fokus på læringsudbyttet og det fremadrettede element (Andersen & Tofteskov, 2016). Dermed gøres eksamen til genstand for en refleksion hos de studerende, som peger fremad, og som ud over bedømmelsen lægger vægt på læringsudbyttet ved såvel undervisning som eksamen (Andersen & Tofteskov, 2016). Som vores resultater viser, har de studerende en forventning om at få formativ feedback til eksamen, men ser deres egen rolle som passiv modtager. Inden eksamen kan man derfor forberede de studerende på at der gives formativ feedback, og at denne feedback tager udgangspunkt i både det faglige indhold og eksamenspræstationen med fokus på den studerendes læreproces. Dermed er de studerende forberedte på at modtage feedback og

har dermed selv fokus på deres egen fremadrettet læring og mulighed for at indtage en mere aktiv rolle.

Brugen af rubrics er en måde, hvorpå man som eksaminator/censor kan sikre, at vurderingen af den studerende tager udgangspunkt i læringsmålene, samtidig med at den feedback, som gives, er struktureret, konkret og relevant for den studerendes videre læring (“Center for undervisningsudvikling og digitale medier Aarhus Universitet. Rubrics i undervisningen”, n.d. Holm & Horst, 2016). Dermed sikres alignment mellem læringsmål, undervisning og eksamen, således at den studerende har mulighed for at vurdere, hvad der var godt og hvad der var mindre godt i forhold til læringsmålene, samt hvad der skal arbejdes med fremadrettet for at indfri læringsmålene bedre næste gang. Nedenstående er et eksempel fra Holm & Horst (Holm & Horst, 2016) på hvordan rubrics kan bruges til at give studerende systematisk feedback.

| Kriterium | Fremragende | Tilstrækkeligt | Behøver forbedring |
|---|-------------|----------------|--------------------|
| Redegør for den grundlæggende mekanisme mht. ... | | | |
| Anvender case til ... | | | |
| Bruger systematisk analyse af data baseret på ... | | | |
| Diskuterer usikkerheder og fejlkilder ... | | | |
| Argumenterer fagligt korrekt for ... | | | |
| Konkluderer præcist i forhold til data og analyse | | | |
| Korrekt og læseligt sprog | | | |
| ... | | | |

Figur 2. Et eksempel på en rubric. Det forventes at første søjle er skrevet af underviseren, men gerne efter diskussion med de studerende. I de tomme grå felter kan underviser (eller studerende hvis den bruges til selvaluering eller peer feedback) skrive vurdering er den konkrete opfyldelse af det pågældende kriterium.

Figur 16.2. Et eksempel på en rubric.

Et review, med fokus på anvendelse af rubrics i forbindelse med formativ evaluering af de studerendes faglige niveau, finder at brugen af rubrics medføre at forventninger til de studerendes læring bliver eksplicite, hvilket øger de studerendes tiltro og dermed har en betydning for deres præstation. Endvidere hjalp brugen af rubrics de studerende med at strukturere deres læring (Panadero & Jonsson, 2013). Rubrics kan således bruges som et redskab for både de studerende og underviseren til at vurdere de enkelte præstationer i relation til de opstillede mål og hvad den studerende skal arbejde med fremadrettet (Holm & Horst, 2016). Endvidere øger brugen af rubrics også reliabiliteten i den feedback, der gives, hvis der er tale om flere studerende til samme eksamen.

Konklusion

De studerende i denne undersøgelse oplevede, at den formative feedback var med til at understøtte deres læring i en eksamenssituation. Det er et synspunkt som i høj grad understøttes af den pædagogiske litteratur (Holm & Horst, 2016; Rienecker m.fl., 2013; Ulriksen, 2014). Det giver anledning til undren over hvorfor formativ feedback ikke er en del af eksamensbekendtgørelsen og noget der prioriteres og afsættes tid til i forbindelse med planlægning af eksamener. Klare retningslinjer og transparens omkring indhold af formativ feedback i en eksamenssituation vil kunne øge reliabiliteten og validiteten af den feedback der gives, samt tydeliggøre overfor både eksaminator, censor og de studerende hvad der forventes i forhold til formativ feedback i en eksamenssituation.

Perspektivering

Denne undersøgelse afspejler de studerendes perspektiv. Det kunne være interessant også at belyse formativ feedback i en eksamenssituation fra eksaminators eller censors perspektiv. Vores erfaring er, at de studerende ofte forventer formativ feedback, men at denne feedback ikke er formaliseret og derfor bliver tilfældig og ustruktureret, uden mulighed for evaluering og kvalitetssikring. Vi har i løbet af denne opgave fået kendskab til rubrics som et arbejdsredskab i eksamensbedømmelsen, men er i vores rolle som eksaminator/censor aldrig stødt på brugen af rubrics. Det kunne være interessant fremadrettet at undersøge hvor udbredt brugen af rubrics er på

de forskellige uddannelsesinstitutioner, samt om de ud fra et studerende-, eksaminator og/eller censor perspektiv har en oplevet værdi i forhold til at styrke de studerendes læring i eksamenssituation.

Vores resultater viser, i overensstemmelse med litteraturen, at de studerende er passive modtagere af den formative feedback, og at dette manglende engagement fra de studerende udgør en barriere for deres læring (Sambell, 2013, 2016). Det kunne derfor være interessant at undersøge om man kunne ændre de studerendes rolle fra passive modtagere til aktive deltagere ved at ændre kommunikationsformen fra en ensidig kommunikation til dialog. Dette kunne f.eks. afprøves om de studerendes læring ville øges, hvis de som forberedelse til eksamen blev bedt om at formulere et til to særlige fokuspunkter, som de ønskede feedback på. Dette kunne for eksempel være baseret på deres feedback fra forrige eksamination.

Denne opgaves rationale, problemformulering, fund, og perspektiver er drøftet med kollegaer og andre samarbejdspartnere. Drøftelsen gav anledning til refleksion i forhold til om formativ feedback er relevant ved alle eksaminer og på tværs af uddannelser. Er der særlige eksaminationsformer f.eks. PBL eller +/- bestået, der særligt fordrer formativ feedback for at eksamenssituationen opleves som et læringsrum? Vi har kun undersøgt cand.scient.san uddannelsen, og netop denne uddannelse er måske ikke repræsentativ for alle universitetsuddannelser, da fællesnævneren er at alle studerende har en professionsbachelor-baggrund, og derfor ingen akademisk baggrund/træning. Dette kan antages at påvirke deres oplevelse af at gå til eksamen, særligt i de første semestre.

Der var også flere perspektiver på indholdet af formativ feedback, hvor flere havde den holdning at formativ feedback kun skulle være på faglighed i forhold til læringsmål. Dette er i kontrast til hvad vores informanter gav udtryk for, idet den formative feedback de oplevede meningsfyldt både omhandlende noget fagligt og eksamensteknisk. Sammenfattende understregede vores undersøgelse et behov for at Københavns Universitet ser på alle eksaminer i et uddannelsesforløb og tager stilling til ved hvilke eksaminer der kan og skal tilbydes formativ feedback som supplement til den summative, hvad indholdet af denne feedback skal være og som en naturlig konsekvent heraf afsætter tid og ressourcer til at dette.

Litteratur

- Andersen, H. L. & Tofteskov, J. (2016). *Eksamen og eksamensformer*. Samfundslitteratur.
- Bekendgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendgørelsen)*. (n.d.). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/22>
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British journal of educational psychology*, 58(1), 1–14.
- Center for undervisningsudvikling og digitale medier aarhus universitet.rubrics i undervisningen*. (n.d.). <https://educate.au.dk/fileadmin/www.undervisermetro.au.dk/Guides/Rubrics.pdf>
- Developing the students' ability to construct feedback*. (n.d.). <https://www.reap.ac.uk/Portals/101/Documents/PEER/Research/developing-students-ability-to-construct-feedback.pdf>
- Giving assessment feedback*. (n.d.). <https://teaching.unsw.edu.au/assessment-feedback>
- Holm, C. & Horst, S. (2016). *Feedback til studerende. hvordan kan feedback indgå i kurset? - og i kursusbeskrivelsen?* Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, 9, 129–144.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (Red.). (2013). *Universitetspædagogik* (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Sambell, K. (2013). Engaging students through assessment. *The student engagement handbook: Practice in higher education*, 379–396.
- Sambell, K. (2016). Assessment and feedback in higher education: Considerable room for improvement? *Student Engagement in Higher Education*, 1(1).
- Troelsen, R. & Dohn, N. B. (2015). Udvikling af eksamensformer. I *Universitetspædagogiske praksisser* (s. 301–316). Samfundslitteratur.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund.

Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*, 3087.