

Feedback til medstuderende og oplevet læringsudbytte i faget ”Tidlig Patientkontakt”

Tora Grauers Willadsen

Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet

Indledning og problemformulering

På medicinstudiets første semester på Københavns Universitet ligger faget Tidlig Patientkontakt (TPK), som er det første fag på studiet, som har patientkommunikation i fokus. Kurset består af forelæsninger, studenteraktiverende holdundervisning (SAU), samt af patientsamtaler i dennes hjem og samtaler med patientens egen læge. Denne opgave tager udgangspunkt i SAU, med cirka 25 studerende på et hold.

I læringsmålene for kurset står, at den studerende som kompetence skal kunne: *”Anvende de gennemgåede teorier og teknikker til at beskrive og analysere patientens samlede situation i skriftlig og mundtlig form”*. Kurset evalueres på baggrund af en skriftlig rapport, som både skal omfatte patientens livs- og sygdomshistorie (samlede situation) og kommunikationen med patienten. Opgaven skal forsvares mundtligt. Således er der god sammenhæng mellem læringsmålene og evalueringsformen. Til gengæld volder formatet på opgaven ofte vanskeligheder for de studerende, eftersom formen på opgaven ikke er noget de studerende kender fra tidligere. Opgaven består af to dele, hvor den første del skal beskrive patientens liv og sygdom, og den anden del skal beskrive, hvordan udviklingen i kommunikationen mellem den studerende og patienten har været. Begge afsnit i opgaven skal indeholde en beskrivende, en analyserende og en reflekterende del. Selvom vi gennemgår mange aspekter relateret til opgaven, både teoretiske og i relation til formalia, har de studerende svært ved, at få overblik over hvordan de skal opstille opgaven. Dette fører til, at der til SAU-timerne i kursets afsluttende del, bruges megen tid på afklarende spørgsmål vedrørende opgaven

- hvor form mere end indhold er i fokus. Denne tid tages fra undervisning, som i stedet kunne bruges på at arbejde med teorien og dermed fremme de studerendes læring.

Læring kan ud fra nogle betragtninger siges at indeholde tre overordnede dimensioner; det der læres, drivkraften til at lære og samspillet med andre. Hvor det netop er centralt, at den studerende skal tilegne sig noget ved at være i samspil med andre (Illeris, 2015). Derudover er undervisning, hvor de studerende er aktive, og hvor de inddrages i sin egen læringsproces fremmende for forståelsen af sammenhænge (Rienecker et al., 2013). Derudover virker det motiverende for læring, at have forventninger til, at man mestrer en opgave man står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Men også rammerne og sammenhængskraften i det fag, indenfor hvilken denne læring skal finde sted, kan have betydning for læringsudbyttet (J & C, 2007; Rienecker et al., 2013).

For at understøtte de studerendes læring og mindske fokus på formen af den afsluttende opgave, har jeg tænkt på om fagets rammer kunne udnyttes bedre og om sammenhængskraften i faget kunne forbedres. En mulig løsning på problemet kunne være, at inddrage den afsluttende opgave i undervisningen, og lade de studerende skrive og give feedback til hinanden på en del af indholdet. Dette vil formentlig kunne føre til, at de studerende hurtigere starter på sin afsluttende opgave, at de får lov til aktivt at arbejde med de teoretiske begreber, få andres øjne på sine tanker, og ser begreber blive brugt af andre - noget der kan fremme læringsudbyttet. Men hvis jeg skal bruge feedback i min undervisning fremover, har jeg behov for en forståelse af, hvordan studerende på første semester oplever at feedback til og fra en medstuderende påvirker egen læring. Derfor har dette projekt følgende problemformulering:

Hvilken indflydelse har feedback til en medstuderende for oplevet læringsudbytte?

Resume af udvalgt litteratur

Nedenunder følger en kort redegørelse af nogle teoretiske forklaringsmodeller, der er valgt for at belyse, hvad som påvirker studerendes læring, og som kan begrunde og forklare interventionen og de producerede resultater.

Interview (i gruppe) er egnet til at skabe eller indhente viden om menneskers livsverden, via holdninger, forståelser og meninger. Det kvalitative forskningsinterview kan have forskellige tilgange, og er et håndværk, som

kræver både teoretisk viden og megen øvelse at tilegne sig. Ved en fænomenologisk tilgang tager man udgangspunkt i interviewsubjekters oplevelse af en situation (Brinkman S, 2015). Med dette udgangspunkt kan der forberedes interviewspørgsmål, men hvor der er en åbenhed for de fænomener, som interviewet afslører (Brinkman S, 2015). Eftersom feedback er en interpersonel proces, hvor den sociale dimension er central, er det vigtigt, hvordan de studerende udtrykker sine holdninger i forhold til hinanden og indgår i meningsdannelse. Ved interview i gruppe kan flere aspekter desuden belyses på kortere tid. På den anden side kan der også forekomme selvcensur, det vil sige, hvor de studerende kan begrænse hvad de deler med hinanden (Halkier, 2016).

Læring kan siges at have tre dimensioner: indhold, drivkraft og samspil (Illeris, 2015). I den konstruktivistiske læringsteori (som udspringer fra Piaget) taler man om forskellige læringsformer, assimilativ og akkommodativ læring, som konstant er i en aktiv tilpasningsproces (Illeris, 2015, s. 57). Ved assimilation inddrager man ny viden i den vidensramme man allerede har. Hvorfor det ved undervisning er vigtigt, at man tager afsæt i, og har fokus på, de stabile og robuste skemaer de studerende har, for at kunne lære dem nyt (Illeris, 2015, s. 61-62). Ved akkommodation omstrukturerer man det man allerede ved, for at bruge det lærte i andre både ukendte og kendte situationer, hvilket er mere krævende, men skaber forudsætning for anvendelse af det lærte (Illeris, 2015, s. 62-65).

Didaktik omfatter hvordan undervisningen planlægges og gennemføres, så læring kan finde sted, modsat pædagogik der omfatter den opdragende undervisning. For at man skal tale om undervisning, skal der, som bekrævet i den didaktiske trekant mindst være et indhold, en studerende og en underviser. De tre aspekter er afgørende for kvalitet og planlægning af undervisningen. Der findes også teorier om andre faktorer, der kan påvirke hvordan undervisningen understøtter mere dyb læring. En af dem er John Biggs teori om "constructive alignment", der peger på, at et læringsudbytte fremmes af sammenhæng og genkendelighed i undervisningen. Det vil sige, at evalueringen skal afspejle både de opstillede læringsmål og de brugte læringsaktiviteter (J and C, 2007; Rienecker et al., 2013, s. 95-97). Det er også nævnt, at selve formatet på evalueringen kan være svært at forstå for de studerende, hvis ikke det er koblet til de læringsaktiviteter der er på kurset (Hounsell & Housell, 2007). Desuagtet har Biggs teorier også været kritiseret for at fremme trivial læring, frem for kreativitet (Andersen, 2009).

Mestringsforventning er central for faglige præstationer. Mestringsforventning kan styrkes ved at tilrettelægge undervisning på en måde der gør,

at de studerende får erfaringer med at mestre opgaver, ved at de iagttager andre løse problemer, eller ved opmuntring fra andre, for dem, betydningsfulde personer. Dog er det vigtigt, at undervisningen tager udgangspunkt i de studerendes forudsætninger og har realistiske konkrete mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Intervention og dokumentation

Interventionen bestod af, inspireret af litteraturen, Universitetspædagogikum, og af samtale med min pædagogiske vejleder, at de studerende skulle medbringe et udkast af analyseafsnittet til den afsluttende opgave, til den femte undervisningsgang. I timen inden blev de instrueret i forskellen mellem beskrivelse, analyse og refleksion, samt i opbygningen af den afsluttende opgave. I den femte og for interventionen aktuelle time, blev de studerende først kort introduceret til feedback, hvor formål, kriterier, og form for denne blev gennemgået (Handal G, 2005; Rienecker et al., 2013). Derudover fik de et handout, hvor de gennemgåede begreber var listet, til brug under sessionen og efter timen (bilag A). Selve interventionen forløb som planlagt, ligesom forberedelsen til denne. Dog lagde jeg vægt på, at opgaven var frivillig, hvilket kan have resulteret i færre fremmødte til denne end til de andre timer (16 ud af 23, cirka 5 færre end de andre gange).

Den empiriske dokumentation består af fokusgruppeinterviews med 5 studerende (1 time), vedrørende oplevelsen af, at skrive analyseafsnit og at give og modtage feedback (bilag B, interviewguide). For at afdække så mange forskellige aspekter som muligt af hvordan denne opgave påvirker de studerendes oplevede læring, valgte jeg både at inkludere studerende der deltog og ikke deltog i timen, samt studerende der havde og ikke havde medbragt analyseafsnittet. Dette for at få en forståelse for, om nogen for eksempel fravalgte timen på grund af ekstra arbejde eller om nogen oplevede et læringsudbytte, selvom de ikke selv havde medbragt en tekst.

Analyse og diskussion

I analysen viste sig hovedsagligt to gennemgribende temaer: *usikkerhed og værdi*. Usikkerhed kunne ses i relation til egen formåen, der var påvirket af to undertemaer – *takt med tiden* og *form*. Værdi kunne ses i relation til to undertemaer - *kurset* og *feedbackøvelsen*.

Usikkerhed i forhold til egen formåen

De studerende er nye på medicinstudiet, de fleste også på universitetet. Fler-tallet kommer direkte fra gymnasiet, hvorfor deres vidensniveau er relativt homogent, men begrænset. Det står klart for de fleste, hvad de skal bruge uddannelsen til, de fleste har et ønske om at virke som læge i fremtiden, hvorfor mange også er højt motiverede. Men denne tidlige kontakt skaber også nogle udfordringer. De studerende er sårbare for uklårheder og formentlig ekstra sårbare for manglende sammenhæng i kurset og med ud-dannelsen (Hounsell & Housell, 2007). Det fremkom i samtalerne, at flere var usikre på, at overhovedet have et fag af denne art så tidligt på studiet, hvor en sagde *"men. . . men jeg sidder og tænker over om, om ikke det her fag kommer for tidligt, ... lidt, i forhold til alle de her tanker om læger, og at vi skal blive sådan humane, sådan humane læger, at vi skal huske at det er et menneske vi sidder foran. Vi får det på første semester og vi er først færdige om tolv semestre."*, en anden talte om det svære i, at de ved så lidt om sygdomme og behandlinger *"der er nogen modeller, som jeg slet ikke turde bruge i min opgave, fordi jeg kan ikke sige om min patient er mere syg end hun egentlig tror, fordi jeg ikke selv har styr på det (. . .) det er jo så det negative med at have et patientforløb så tidligt i vores studie, at vi ikke ved noget om sygdomme generelt endnu"*. Udsagnene fra de studerende tyder på en usikkerhed i forhold til værdien af faget så tidligt på studiet - om faget læringsmæssigt så at sige er ude af takt med de studerendes tid. Denne utakt påvirker muligvis de studerendes mestringsforventninger til faget. De studerende har få eller ingen erfaringer med formålet og målet med kurset, og har heller ikke set andre løse tilsvarende problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Flere af de studerende oplevede usikkerhed i forhold til at komme ud til patienten. Selvom det blev understreget i løbet af kurset at formålet med kurset er at de skal lære kommunikation og ikke diagnostik, var der desuden nogle der oplevede usikkerhed i forhold til den viden de fik hos patienterne, fordi de havde en følelse af, at de havde svært ved, at vide hvad de egentlig vidste. Som en sagde, *"nogen gang tror jeg, at jeg har grejet det hele, men det ved jeg i virkeligheden ikke om jeg har"*. Derudover var der nogle der gav udtryk for en usikkerhed i forhold til, hvordan indholdet i kurset skulle bruges til at løse opgaven, hvor en sagde *"jeg gav meget hurtigt op på at komme til forelæsningserne, jeg synes ikke de gav noget indhold til selve opgaven"*. I stedet for at se dette udsagn, som et udtryk for en ydre drevet motivation, hos denne studerende (Skaalvik & Skaalvik, 2015), kan det være et udtryk for en manglende sammenhængskraft på kurset, mellem

indholdet i forelæsningerne og i SAU, som beskrevet af denne studerende: *”Jeg kunne rigtigt godt lide mange af forelæsningerne, men jeg havde bare lidt et problem med mange af deres titler, fordi de hed noget helt forkert. Synes jeg i hvert fald. Det der med, at det stod nu har i en forelæsning om patientens vej i sundhedssystemet, og så ved man jo, at man har gennemgået SAU og denne model og at jeg har godt styr på det. . . og. . . men. . . jeg tror ikke en gang at forelæserne har hørt om denne model nødvendigvis, vel”*. Samlet set var der flere usikkerhedsskabende didaktiske udfordringer der kom frem i interviewet, kursets tidsmæssige placering, kursets form og sammenhængskraft, hvilke påvirkede de studerendes mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Værdi

På trods af den herskende usikkerhed blandt de studerende, var der også flere, der kunne se fagets værdi *”I forhold til kommunikation synes jeg, at det var et sindssygt godt fag (. . .) jeg har nogle redskaber til at kommunikere med en patient”*. Hvilket måske kan forklares af, at der er god kobling mellem færdighederne og den praksis, hvori de senere skal bruges (Hounsell & Housell, 2007). Men også forklares af det samspil de studerende har indgået i med patienten, og den aktive handling det er, at kunne kommunikere bevidst. Jo mere den studerende involveres og aktiveres, jo større er sandsynligheden for at læring finder sted, men også at det lærte kan mobiliseres i andre sammenhænge (Illeris, 2015, s. 123-124). Værdien af at aktivt arbejde med den afsluttende opgave før og i timen fremkom også, hvor en sagde *”. . . for jeg synes faktisk det var fint nok lige, at få det der spark i gang. Jeg er sådan set god nok normalt, til at gå i gang med en opgave, men jeg syntes det var rigtigt svært den her gang, fordi jeg aldrig har prøvet, at skrive en sådan her opgave før. Det var vildt uoverskueligt, hvor skal man starte henne? Men fordi jeg vidste, at den 5. november skal jeg have et eller andet med, så prøvede jeg bare at skrive noget og så endte det med at være ok. . . ”* og en anden sagde kort *”det var superpositivt”*. At begynde skriveprocessen tidligere og at give feedback er værdifuldt for arbejde senere på studiet. Men ofte er de studerende, især tidligt på studiet, usikre på hvad de skal opnå, eller hvilke kriterier de bliver vurderet efter og har behov for en skabelon eller en struktur. Derfor er det vigtigt ved denne type opgave, at de forstår, at teksten er et udkast, hvor fokus er på idéer og indhold, frem for sproglighed (Handal G, 2005). At de studerende muligvis oplevede en dybere form for læring ved feedback kom også frem

i interviewet, hvor en sagde *vi fik mange flere begreber med [i opgaven]*” eller *”jeg får en bedre opgave”*. De studerendes aktive arbejde med den afsluttende opgave i undervisningen, øgede formentlig sandsynligheden for omstrukturering, refleksion, og kritisk tænkning - akkommodativ læring, som er en dybere form for læring, hvor det lærte kan mobiliseres i andre sammenhænge (Illeris, 2015, s. 123-124). Netop samspillet med de andre i den målrettede feedbackaktivitet (Illeris, 2015), hvor de af medstuderende kunne få en indikation på, hvad de havde forstået (Matthiasen, 2008), kan måske også være med til at forklare, hvorfor en anden sagde *”Man finder ud af, at der er mange måder, at gøre det på”*. At på denne måde lade de studerende skrive og aktivt arbejde med den afsluttende opgave i undervisningen har formentlig koblet læringsaktivitet og evaluering tættere sammen (Rienecker et al., 2013, s. 95-97), og givet de studerende erfaring med at løse problemerne selv, og se andre gøre det, samt givet dem opmuntring fra andre, hvilket alt sammen har gjort det lettere at skrive en bedre opgave (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Konklusion

Interventionen forløb efter planen, om end med lidt færre studerende end ved de andre timer. De studerende gav udtryk for, at interventionen med påbegyndelse og feedback på analysedelen af den endelige opgave, resulterede i et større oplevet læringsudbytte. Det antages, at den større sammenhæng på kurset, mere aktivt arbejde med indholdet, og en dermed øget mestringsforventning var bidragende til denne oplevelse.

Perspektivering

Projektet, og det at diskutere det med kollegaer, har virkelig været lærerigt for mig. Inddragelse af den endelige opgave i undervisningen, viste sig at være overraskende positiv for de studerende. Men der er områder, hvor det kan videreudvikles. De studerende skal skrive beskrivelsen, før de skriver analysen, for at ruste dem til at forstå, hvad analysen tager udgangspunkt i. Måske bliver det endda en lignende kort session i timen før, hvor de skal have beskrivelsen med. Introduktionen til feedbacken skal være kortere og mere præcis. Tiden i timen, de får til læsning og derefter feedback, skal være mindre styret, hvor de selv skal fordele tiden. Derudover skal

jeg være mindre undskyldende, og ikke fokusere på, at det er en frivillig feedback-opgave. I stedet vil jeg være med til at skabe en kultur, hvor den sociale dimension også er vigtig. Det har overrasket mig, hvor stor betydning arbejdet med teksten har haft for de studerende, både i forhold til oplevet læring og til at få afsluttet opgaven. At interviewe de studerende har givet mig indsigt i de studerendes holdninger og tanker om kurset, som jeg troede at jeg kendte, men faktisk ikke vidste meget om. Jeg vil bruge resultaterne i denne opgave til, at sætte tydeligere rammer i undervisningen, for mit næste hold.

References

- Andersen. (2009). Constructive alignment og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, (9).
- Brinkman S, K. S. (2015). Interview. det kvalitative forskningsinterview som håndværk. *Hans Reitzels Forlag*, 3. udgave, 3.
- Halkier, B. (2016). Fokusgrupper. *Samfundslitteratur*, 3. udgave, 2.
- Handal G, L. P. (2005). Optimal use of feedback in research supervision with master and doctoral students. *Nordisk Pedagogik*, 25, 177–189.
- Hounsell, D., & Housell, J. (2007). Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 91–111.
- Illeris, K. (2015). Læring. *Samfundslitteratur*, 3. udgave, 3.
- J, B., & C, T. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Matthiasen. (2008). Is there a nexus between learning and teaching? communication as a facilitator of students' knowledge construction, understanding learning-centered higher education. In Nygaard & Holtham (Eds.), *Cbs press* (pp. 111–130).
- Rienecker, L., Jørgensen, P., Dolin, J., & Ingerslev, G. (2013). *Universitetspædagogik* (3rd). Samfundslitteratur.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring. teori og praksis* (Vol. 1).

A

Nøglebegreber studenterfeedback, SAU 5, Tidlig Patientkontakt 5. november, 2019

Beskrivelse, analyse og refleksion

Beskrivelse - Gengivelse af et hændelsesforløb uden faglige eller personlige vurderinger.

Analyse - Faglig indgangsvinkel. At undersøge noget til bunds eller at bryde noget op i enkeltdele. Når man ser på teksten skal man bruge begreber, teorier og modeller i et bestemt fag til at forklare, forstå og fortolke.

Refleksion - Eftertanke og overvejelser - det man gør når noget er foregået, når der er en afstand i tid til emnet, en afstand der gør, at man kan se tingene udefra og adskille sig. Et godt udgangspunkt for refleksion er underen

Læringsmål for TPK-opgavens analyseafsnit

Forstå og analysere patientens reaktioner på sygdom og forestillinger om sygdom.

Forstå og anvende de gennemgåede teorier til analyse og refleksion af patientens historie.

Kunne give en beskrivelse og analyse af patientens livshistorie.

Anvende mindst to af følgende redskaber:

trivselsvægt, socialt netværkskort, livslinjen, illness/disease-model, patientens vej gennem sundhedsvæsenet samt den bio-psyko-sociale sygdomsmodel til analyse af patientens livssituation.

Generelt om feedback

Specifik og kritisk – størst læringsudbytte

- **Formativ feedback – læringsfremmende, undervejs**
- Summativ feedback – vurderende, efter forløbet

En af de mest betydningsfulde årsager til læring.

Formål med feedback i SAU 5

At påbegynde opgaven

At få faglige inputs i arbejdet med analyseafsnittet

At blive mere klar på vurderingskriterierne til eksamen

At stifte bekendtskab med, at give og modtage feedback

Kriterier for at give feedback**Generelt**

Ros det gode (lokalt – vær konkret)

Tal om det der kan forbedres

Forslag til forbedring Hvad kan du gøre fremover?

Specifikt i forhold til analyseafsnittet

Hvad synes du er godt med analyseafsnittet? Generel ros.

Hvordan er det redegjort for patientens reaktioner og forestillinger om sygdom, og hvilke teorier er brugt til at forklare dem?

Er analysen efter din mening fyldestgørende, eller er der aspekter der mangler?

Hvordan er der redegjort for patientens livs-og sygdomshistorie og hvilke teorier eller begreber er brugt til at forklare den?

Er det meningsfuldt, er der aspekter der mangler?

Er der givet bud på to forklarende redskaber til beskrivelse af patientens livssituation?

Er de velegnede? Hvorfor?

Er der andre der vil være mere egnede og i så fald hvorfor?

Er analyseafsnittet logisk opbygget? Kan man følge den røde tråd? Kan det gøres klarere?

Andre forbedringsforslag

B

Temaer	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Del 1 Introduktion og baggrund		
Kort om formålet med interviewet, og brug af lydoptagelse. Før interviewet.		Tak fordi I vil deltage. I vil blive anonymiseret. I behøver ikke at svare, hvis ikke I har lyst. Er det ok at jeg optager interviewet? Har I nogen spørgsmål før vi begynder?
Generel information		Kan I sige noget om jer selv <ul style="list-style-type: none"> • Hvor gamle er I? • Har I en tidligere uddannelse? • Har I tidligere erfaring med at analysere en tekst? • Har I tidligere erfaring med at give feedback?
Del 2 Analyseafsnit		
Fremmer arbejdet med den afsluttende opgave en interessebaseret motivation? Hvilken indflydelse har arbejdet med opgaven i timerne haft på færdiggørelsen af den endelige opgave?		<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har det været at skrive et udkast til analyseafsnittet? • Hvilke fordele og ulemper har det voldt? • Hvordan har det været for skriveprocessen at I skulle have et udkast af analyseafsnittet med til SAU 5? • Hvordan tror I at det har påvirket jeres forståelse for kursets indhold at starte med at skrive opgaven?

	<p>Hvordan har arbejdet med analyseafsnittet i den afsluttende opgave haft indflydelse på de studerendes læring – i relation til læringens tre dimensioner viden, færdigheder, motivation og handling/samarbejde?</p> <p>Har det været positivt for læringen at undervisningsforløbet har været mere sammenhængende (alignet) i forhold til læringsmål, undervisningsaktiviteter og evaluering?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har det påvirket færdiggørelsen af den afsluttende opgave? • Har I kunnet se et formål med at starte på analyseafsnittet til SAU 5 eller har det kun været en ekstraopgave? • Hvad tror I jeres kammerater tænker om dette?
<p>Del 3 Feedback</p>		
	<p>Hvilken betydning har feedback haft for den oplevede læring (dimensionerne: viden/færdigheder, motivation, samarbejde/handling)?</p> <p>Hvordan har det at give og modtage feedback påvirket mestringsforventning?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan blev feedbacksessionen introduceret? Var informationen tilstrækkelig? • Var der noget der var vanskeligt ved at give feedback? Noget der var let? • Var der noget der var vanskeligt ved at modtage feedback? Var der noget der var let? • Havde den feedback I fik eller gav betydning for jeres senere arbejde med opgaven? • Kunne I bruge noget af den feedback I fik til at gøre opgaven bedre? • Var der noget I fik feedback på som I ikke havde tænkt på? • Gav feedbacken grund til flere refleksioner?

	<p>Hvilken betydning har feedback haft for lærings- og undervisningskulturen?</p> <p>Hvilken betydning har feedback haft på samarbejdet og social sammenligning?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Påvirkede feedbacken lysten til at arbejde videre med opgaven? • Påvirkede feedbacken troen på at I kunne færdiggøre opgaven? • Har feedbacken haft nogen betydning for relationen til jeres medstuderende? • Har det været pinligt eller ubehageligt at dele noget af opgaven med en anden? • Tror I at det har haft betydning for samarbejdet på holdet? • Ville I ønske at bruge feedback til en medstuderende igen i et andet fag? • Var tidsforbruget passende? Eller skulle der afsættes mere tid?
Del 4		
Afslutning		
Afrunding af interviewet.		<ul style="list-style-type: none"> • Er der noget I gerne vil fortælle mig om det at skrive analyseafsnittet eller at give feedback til en medstuderende, som vi ikke har talt om? • Er der noget som I tænker er vigtigt, som I gerne vil fortælle mig, som jeg ikke har fået spurgt ind til?
Del 5	Uden brug af lydoptagelse	
Debriefing		
Efter interviewet.		<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har det været at være med i interviewet? • Er der noget der undrer jer? • Tak for hjælpen/deltagelsen.