

## **Studerendes oplevede mestringsforventning i faget ”Interview som redskab til indsamling af data”**

Carrinna Hansen

Neuroanæstesiologisk Klinik  
Rigshospitalet

### **Indledning**

Uddannelsen Master i Klinisk Sygepleje (MKS) består af fire moduler, her videreuddannes sygeplejersker til, at fungere som eksperter i klinisk sygeplejepsikis mhp. at sikre sammenhæng mellem forskning og praksis. Der arbejdes med sygeplejefaglig teori, videnskabsteori, forskningsmetoder, evidensbasering af sygeplejen samt metoder til udvikling af klinisk praksis (Studienævnet for Sundhedsvidenskab, 2014).

Der kan være stor forskel på de studerendes erfaringer med teoretisk læring og tilgang til at være studerende på universitetet. Generelt er sygeplejersker udfordret af at bygge bro mellem teori og praksis (Malik, McKenna & Griffiths, 2017). På baggrund af denne viden, har jeg for at komme en forståelse lidt nærmere indledningsvist gennemført et kort telefoninterview med en tidligere MKS studerende. Det tyder på, at tidligere studerende ved MKS ikke har prøvet at gennemføre et interview som en del af undervisningen i faget ”Interview som redskab til indsamling af data”. Idet vi ved, at aktiverende undervisning, hvor studerende involveres i deres egen læringsproces, er af betydning for forståelsen af sammenhænge og ikke mindst koblingen mellem teori og praksis (Rienecker, Jørgensen, Dolin & Ingerslev, 2013; Rienecker & Jørgensen, 2015), vil det derfor være relevant, at afprøve en sådan intervention med de 26 MKS studerende i denne undervisning hvor der var 8 lektioner til rådighed.

Motivering for læring er i vid udstrækning påvirket af studerendes forventninger til egen mestring, af den konkrete opgave, de bliver stillet over-

for (E. Skaalvik & Skaalvik, 2015). For at støtte de studerendes læring, har det altså betydning, at man tilrettelægger undervisningen, så de udfordres, men også støttes i deres udvikling (Vygotsky, 2006). I lyset af de studerendes generelle kendte udfordringer med at bygge bro mellem teori og praksis (Malik m.fl., 2017), vurderer jeg, at det vil være en stor hjælp for fremtidig planlægning af kursets undervisning, at opnå viden om de studerendes oplevede mestringsforventning (MF), når de udfordres på at bruge interview som redskab til indsamling af data.

## **Problemformulering**

Hvordan kan praktisk afprøvning af interview som metode støtte udviklingen af de studerendes oplevede mestringsforventning i faget ”Interview som redskab til indsamling af data”?

## **Didaktiske principper - udvalgt litteratur**

Til at belyse problemet, inddrages litteratur af Rienecker og Jørgensen (2015), Prince (2004), Kvale og Brinkmann (2009), Vygotsky (2006), E. Skaalvik og Skaalvik (2015), A. Bandura (1997). Litteraturen giver samlet set, en forståelse for didaktiske principper i forbindelse med studerendes læring ved praktisk afprøvning af interview.

Interviewer At rammesætte undervisningen og støtte den læringsproces, som de studerende skal igennem, kræver grundige overvejelser mht. hvilke rammer der er behov for hvornår. Når studerende involveres i egen læringsproces ved praktisk afprøvning anvendes en dybdelæringsstrategi med en svag rammesætning, de studerende øves derved i at se sammenhænge og anvende teori og metode på en meningssskabende måde, det teoretiske stof sættes i spil i den konkrete aktivitet (Rienecker & Jørgensen, 2015). Forskningen har vist, at aktiv deltagelse øger udbyttet hos de studerende, opmærksomheden fastholdes, kritisk tænkning fremmes og aktiveringen har en motiverende effekt i sig selv (Prince, 2004). En anvendelsesorienteret tilgang til læring i forbindelse med, at gennemfører et kvalitativt forskningsinterview, anses her for at være nødvendig, fordi det kvalitative forskningsinterview er langt mere krævende end man umiddelbart skulle tro (Kvale & Brinkmann, 2009). Interviewere der mestrer det kvalitative interview, formår at konstruere og stille spørgsmål indenfor forskningsemnet, på en for

informanten forståelig måde. Den analytiske proces med at forstå informanten og dennes livsverden begynder under interviewet, der stilles afklarende og uddybende spørgsmål undervejs. Den erfarne interviewer er i stand til at skabe en tryk og stimulerende interviewsituation, fordi hun behersker de praktiske, sociale og konceptuelle udfordringer, der er i forbindelse med et interview. At mestre interviewets kunst, læres ved at gøre det og øve sig sammen med andre (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studerende skal støttes i denne læringsproces, indenfor det Vygotsky (2006) kalder ”Den nærmeste udviklingszone”, dette er overgangen mellem det individet allerede kan og den potentielle udvikling. Han hævder, at sociale interaktioner spiller en afgørende rolle i den kognitive udviklingsproces, som kontinuerligt udspiller sig med underviseren, medstuderende eller andre. Undervisningen skal derfor udfordre den studerende, på en meningsfuld måde med udgangspunkt i dennes forudsætninger og den kontekst han/hun befinder sig i. Ligger udfordringen indenfor det individet kan på forhånd, eller udenfor den nærmeste udviklingszone, så sker der ingen læring (Vygotsky, 2006).

Undervisning der har til hensigt, at støtte og fremme de studerendes mestringsforventning (MF) tilrettelægges med udgangspunkt i, at studerendes MF påvirkes af den konkrete opgave, tid, hjælpemidler til rådighed og arbejdsforhold. Derfor bør underviseren drage paralleller til de studerendes tidligere erfaringer og tilpasse undervisningen til deres eksisterende forudsætninger. Ved fx at give dem mulighed for at observere andres adfærd når opgaven løses, samt mulighed for at modtage opmuntring og tillid fra betydningfulde andre i forbindelse med udførelse af opgaven. Underviseren bør være opmærksom, at tidligere ubehagelige erfaringer med lignende opgaver kan fremkalde fysiske og psykiske reaktioner. Ved læring af nyt stof forlades den trygge mestringszone, der arbejdes nu i udviklingszonen med teori og færdigheder tilpasset studerendes forudsætninger og realistiske læringsmål (E. Skaalvik & Skaalvik, 2015; A. Bandura, 1997).

## **Interventionen og dokumentation**

Inspireret af litteraturen og på baggrund af diskussion med min faglig vejleder, har jeg designet min intervention, som praktisk afprøvning af interview ved gruppearbejde. De studerende udarbejdede en kort interviewguide vedr. emnet inddragelse af patient/pårørende, gennemførte interview (optaget på mobil tlf) og analyserede data (Tanggaard & Brinkmann, 2010).

De fik afprøvet rollerne: 1) interviewer, 2) informant, 3) observatør. Hver studiegruppe (3-5 pers.) gennemførte 2 interview á ca. 10 min. varighed. De fremanalyserede temaer blev diskuteret i plenum. Efter kort teoretisk oplæg, gik grupperne sammen to og to for at fortælle om processen og give/modtage gensidig peer-feedback (bilag B).

Dokumentationen består af tre dele: **1)** Fokusgruppeinterview med 6 studerende (28 min.) vedr. udviklingen af deres oplevede MF, foretaget som en del af efterfølgende undervisningsdag ”Fokusgruppe metode som redskab til at konstruere data”. **2)** Skriftlig evaluering ved afslutning af dagen. **3)** De studerendes egen vurdering af MF før gruppearbejdet og efter peer-feedback øvelsen ved brug af Clickers og Banduras Self-efficacy scale (Albert Bandura, 2006) (Bilag C).

## **Analyse og diskussion**

Interventionen forløb med få justeringer undervejs, de studerende var imødekommende og motiveret for at afprøve interview i praksis. At støtte de studerendes oplevede MF, kan ske ved at der i undervisningen arbejdes med de studerendes nærmeste udviklingszone (Vygotsky, 2006). Det fordrer, at man som underviser tilrettelægger udfordringerne i undervisningen tæt på, men lige udenfor de studerendes eksisterende niveau. Dette var den største udfordring ifm. intervention, særligt fordi jeg ikke kendte de studerende på forhånd og det var første gang jeg skulle undervise på MKS uddannelsen. Derfor måtte jeg læne mig op af mine tidligere undervisnings- og vejledningserfaringer, måske var det årsagen til, at projektet blev en anelse ambitiøst. Der skulle have været afsat mere tid til udvikling af interviewguiden, gennemførelse og ikke mindst tid til at analysere interviewene. På trods af de tidsmæssige begrænsninger, blev interventionen gennemført ved at rykke lidt på frokostpausen. Der var en justering i forbindelse med peer-feedback øvelsen, fordi én gruppe følte det ubehageligt at modtage/give peer-feedback til en anden gruppe, de to involverede grupper gav derfor peer-feedback internt i egne studiegrupper.

*Analysen af de tre dokumentationsdele viste følgende to temaer og undertemaer:*

At blive udfordret	Meningsfuld oplevelse af teori og praksis
<ul style="list-style-type: none"> <li>- At være usikker og skeptisk</li> <li>- At opleve tryghed i samspil med studiegruppen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- At opleve ”hands-on” praksis</li> <li>- At reflektere og medtænkte det teoretiske stof</li> <li>- At opleve at have flyttet sig</li> </ul>

### At blive udfordret

De studerende oplevede sig udfordret ved den praktiske afprøvning. En sagde: *”vi er virkelig ude af vores komfortzone ikk”* og en anden skrev: *”da jeg startede dagen, var mit kendskab til interview meget småt. Jeg var måske en smule nervøs for niveauet”*. Citaterne tyder på, at de studerendes forventninger til deres mestring af den konkrete opgave var lav, det understreges af holdets vurdering af deres MF indledningsvis på dagen (bilag C). Her vurderede de, at kunne udføre halvdelen af opgaven med 45% sikkerhed, det er dermed tydeligt, at opgaven satte de studerende på en prøve og det måske i en grad, hvor udfordringen lå på grænsen til at være udenfor deres nærmeste udviklingszone, med risiko for et ringe læringsudbytte til følge (Vygotsky, 2006). På den anden side, fremgår det af analysen, at de studerende oplevede sig i trygge rammer i samspillet med deres kendte studiegruppe: *”vi sad i nogle trygge studierum, lige så trygt som det kan være efter vi har kendt hinanden i et halvt år”*, hvortil en anden supplerede: *”men vi er jo også i en situation, hvor det ikke er farligt endnu, det er jo en helt anden kontekst end på arbejdspladsen”*. Disse udsagn understreger betydningen af, at der i en praktisk afprøvning er nogle kendte og trygge rammer, som kan støtte de studerende i at kaste sig ud i opgaven, det tyder derfor på i den nærværende intervention, at den sociale interaktion spillede en afgørende rolle for, at de studerende tog udfordringen op, arbejdede med den og derved igangsatte den kognitive udviklingsproces. Dette er i god tråd med, at Vygotsky (2006), som lægger stor vægt på den sociale interaktions betydning. Udviklingen af MF synes, at være blevet understøttet af muligheden for at observere andre under udførelse af øvelsen, en sagde: *”det var vældigt lærerigt, men også rigtigt, rigtigt svært, jeg fik rigtigt meget ud af at sidde på sidelinjen”*. At observere andres adfærd er en af de mekanismer som fremhæves af E. Skaalvik og Skaalvik (2015), A. Bandura (1997), idet dette også fremkommer i nærværende studie, må det antages at have betydning for MKS studerendes udvikling af MF, når interview som metode afprøves i en praktisk øvelse. Antageligt, særligt fordi interview er en vanskelig disciplin (Kvale & Brinkmann, 2009).

## Meningsfuld oplevelse af teori og praksis

På trods af, at den praktiske afprøvning synes at kunne virke overvældende og måske lidt skræmmende på de studerende, var der enighed om, at det var en vigtig del af deres læring på kurset, en sagde: *"bare dét at man får lov til at prøve det"*, en skrev: *"dagens undervisning har været levende og indholdsrig. Der har været en god kombination af teori og praktisk anvendelighed"* og en tredje sagde *"at vi hele tiden undervejs tænker: hvad var det nu lige du læste"*, disse citater understreger betydningen af, at de studerende fik sat det teoretiske metode stof i en sammenhæng ved den praktiske afprøvning, hvilket er det didaktiske mål med en dybdelæringsstrategi i en svag rammesætning. Nemlig, at de studerende skal opleve undervisningen som udfordrende på en meningssskabende måde (Rienecker & Jørgensen, 2015), tilpasset deres eksisterende forudsætninger og udfoldet indenfor deres nærmeste udviklingszone (Vygotsky, 2006). Et par studerende efterlyste dog mere diskussion af teori, en skrev: *"jeg har stor gavn af at læse noget hjemmefra og herefter tale om det i plenum"*, andre fremhævede det meningsfulde ved de korte teoretiske forelæsninger og det primære fokus på aktivering, dette anses som et udtryk for, at studerende er forskellige og har forskellige læringsstile (Rienecker & Jørgensen, 2015).

Efter den praktiske afprøvning af interview, skulle de studerende reflektere over processen og give/modtage peer-feedback - i henhold til de udleverede og gennemgået kriterier (Bilag B). Analysen tyder på, at de studerende oplevede peer-feedback øvelsen som betydningsfuld for udviklingen af deres MF, en skrev *"var lidt skeptisk omkring det at skulle få/give feedback til anden gruppe. Det viste sig at være meget lærerigt og sjovt at se og høre hvordan de havde gjort det og deres oplevelse af vores"*. Det at inddrage en peer-feedback øvelse som den reflekterende del af den praktiske afprøvning, synes derfor at være en væsentlig del når udviklingen af MF søges støttet.

De studerende fik mulighed for, at modtage feedback fra betydningsfulde andre, de fik opmuntring, støtte og de oplevede tillid i situationen og det var relateret til den konkrete aktivitet. Dette beskrives af E. Skaalvik og Skaalvik (2015), A. Bandura (1997), som en afgørende faktor for læring af nyt stof, når der arbejdes i udviklingszonen. På den anden side, var der også nogle få studerende, som havde vanskeligt ved peer-feedback øvelsen, måske handlede det om manglende tryghed og tillid, når to studiegrupper som ikke kendte hinanden så godt skulle samarbejde, en skrev: *"feedback bør være en del af interviewøvelsen – i samme gruppe"* og en anden skrev:

*”jeg forstod desværre ikke øvelsen med peer-feedback”*. Det er derfor også væsentligt, at underviseren er opmærksom på både fysiske og psykiske reaktioner hos de studerende (A. Bandura, 1997).

En udtrykte sin oplevelse af udviklingen af MF således: *”jeg tror nok, at vi allesammen tænkte, nej det kan jeg nok ikke, men at vi allerede nu er ved, at have læst, hørt og set en masse som gør, at nu er vi kommet det step videre, så vi allerede i løbet af den samme dag kan sige, jamen vi har flyttet os”*, en anden skrev *”er fortrøstningsfuld mht. at kunne anvende interview som metode”*, citaterne tyder derfor på, at praktisk afprøvning af interview støtter udviklingen af de studerendes MF, dette fremgik også af de studerendes egen vurdering ved afslutningen af dagen, her vurderede de, at kunne udføre halvdelen af opgaverne i forbindelse med interview med 84% sikkerhed (bilag C), det er en udvikling på 39%. Albert Bandura (2006) hævder, at skræddersyet vurderinger af konkrete krav ikke kun øger forudsigelighed og MF, men også kan vejlede tilrettelæggelsen af ”skræddersyet” undervisning.

## Konklusion

Udviklingsprojektet forløb i det store hele rigtig godt og kun med få mindre justeringer undervejs. På trods af at der var en hel dag til rådighed, (8 lektioner), var det et ambitiøst program, tiden til at forberede, gennemføre og analysere interviews skulle have været længere. Interventionen viste, at den praktiske afprøvning af interview støttede udviklingen af de studerendes oplevede MF. De blev tilpas udfordret udover den eksisterende mestringszone, fik mulighed for at observere andre, fik selv afprøvet de forskellige roller i en tryk og kendt kontekst, reflekterede og fik feedback, støtte og opmuntring fra medstuderende. Interventionen antages at have været medvirkende til at skabe tillid og motivation hos de studerende, så de med styrket tiltro til egne evner, får lyst og mod på at anvende det lærte i forbindelse med nye problemstillinger.

## Perspektivering

Projektet er blevet diskuteret med en kollega på universitet. Følgende justeringer bør foretages inden næste gang:

- Tid til den praktiske afprøvning og peer-feedback øvelsen bør omfordeles, idet bl.a. interview og analysedelen kræver en del tid og derfor bør tilgodeses.
- Det er væsentligt at gøre mere ud af forelæsningen vedr. peer-feedback, og kriterierne herfor (Bilag B), så ingen er i tvivl om formålet med øvelsen.
- De studerende bør få stillet hjemmeopgaver før undervisningsdagen udover at læse pensum. Det kan fx være øvelser vedr. udformning af interviewguide og analyse af transskriberet interview tekst.
- Den praktiske afprøvning af interview kunne også foregå som rollespil patient/sygeplejerske med inspiration fra Uhrenfeldt, Paterson og Hall (2007), dette kunne videooptages og efterfølgende analyseres af de studerende.

En væsentlig erfaring fra projektet, er anvendeligheden af, at have interviewet en tidligere studerende om hvordan undervisningen tidligere havde forløbet som grundlag for planlægningen af undervisningen. Yderligere har projektet efterladt indtryk af, hvor betydningsfuldt det var for de studerende, at udføre den praktiske øvelse i den kendte studiegruppe. At de bl.a. på denne måde oplevede tryghed. Dette er væsentligt, at medtage til næste gang.

## Referencer

- Bandura, A. [A.]. (1997). *Self-efficacy: The exercise control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. [Albert]. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(307-337).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Malik, G., McKenna, L. & Griffiths, D. (2017). Using pedagogical approaches to influence evidence-based practice integration–processes and recommendations: findings from a grounded theory study. *Journal of advanced nursing*, 73(4), 883–893.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (Red.). (2013). *Universitetspædagogik* (1. udg.). Samfundslitteratur.



- Rienecker, L. & Jørgensen, P. (2015). *Universitetspædagogiske praksisser* (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring – teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Studienævnet for Sundhedsvidenskab. (2014). Studieordning for masteruddannelsen i klinisk sygepleje. Hentet fra <http://health.au.dk/uddannelse/efter-og-videreuddannelse/uddannelser/master-i-klinisk-sygepleje/>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Brinkmann S. og Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Uhrenfeldt, L., Paterson, B. & Hall, E. O. (2007). Using videorecording to enhance the development of novice researchers' interviewing skills. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(1), 36–50.
- Vygotsky, L. (2006). Interaktion mellem læring og udvikling. I P. Andersen & C. Madsen (Red.), *Konstruktivistiske rødder og gren – en antologi*. Artikkel blev oprindeligt udgivet i 1978. København: Unge Pædagoger.

## A Interventionen – dagens disposition

### Disposition 8.30 – 16.30

- › Self-efficacy (egen vurdering)
- › Interview som redskab til indsamling af data i kvalitativ forskning
- › Intro til gruppeøvelse – interview
- › ØVELSE
- › Refleksioner og diskussion af temaer i plenum

### 12.00 – 12.30 Frokost

- › Peerfeedback
- › Intro til gruppeøvelse – peerfeedback
- › ØVELSE
- › Refleksioner på peerfeedback øvelsen i plenum
- › Self-efficacy (egen vurdering)
- › Evaluering – dit læringsudbytte
- › Metode, redskab og analysestrategi

### Praktisk gennemførelse af interview

#### ØVELSE 10.05 – 11.30

- Grupper af 4 afprøver I at interviewe vedr. emnet  
INDDRAGELSE AF PATIENTER OG/ELLER PÅRØRENDE
- **Interviewguide.** Der er afsat ca. 15 minutter til udarbejdelse
- **I skal gennemføre to interviews**
  - Gennemfør interview 1, brug max. 10 minutter
  - **Byt roller** så de to observatører bliver interviewer og informant
  - Gennemfør interview 2, brug max. 10 minutter
- **PAUSE 10 minutter** – I styrer selv
- **Analysér de to interviews:** brug primært noterne (*af tidsmæssige årsager*) Lave nogle temaer med eksempler (*noter/citater*) der beskriver temaerne – skriv på et flipover papir, som medtages i plenum. Der er afsat ca. 30 min.

**Holdet samles kl. 11.30**

Carrinna Hansen

### Øvelse – peerfeedback

- Grupperne samles 2 og 2: 4 + 4 personer
- En gruppe præsenterer deres oplevelse/refleksioner vedr. processen: at forberede, gennemføre, analysere interview (brug 10-15 min.)
- Den anden gruppe giver peerfeedback (brug 10-15 min.)
- I bytter roller (brug samme tid som ovenstående)
- PAUSE ca. kl. 13.45

**Holdet samles kl. 14.20**

Carrinna Hansen

## B Evaluering - Eksempler

Kriterier: I evaluerer den anden gruppe med udgangspunkt i det overstreget med gult fra modulets kvalifikationsbeskrivelse:

### **Modul 2: Metoder til undersøgelse og dokumentation af klinisk sygeplejepraksis**

Modulet sigter imod, at du **udvikler analytiske kompetencer til systematisk undersøgelse af klinisk sygepleje**. Du opnår øget indsigt i kvalitative og kvantitative forskningsstilgange med fokus på sammenhæng mellem videnskabsteoretisk afsæt og metode. **Du arbejder med dataindsamling og analysemetoder inden for relevante forsknings- og undersøgelsesmetoder** samt vurderer metodernes styrker og begrænsninger. Du vurderer ligeledes kliniske retningslinjer og diskuterer betydningen af disse i klinisk sygeplejepraksis.

### Peer-feedback – studerende til studerende At give konstruktiv feedback – hvor svært kan det være?

- ▶ Øger kendskabet til en selv: Feedback siger lige så meget om den, der giver den, som om den, der modtager den (værdier, fokuserer på hos andre, lyt selv til den feedback du giver)
  - ▶ Konstruktiv feedback er ikke bare positiv feedback. Negativ feedback kan være vigtig og nyttig, når den gives og modtages med gode hensigter - vend negative kritik til positive forslag
  - ▶ HUSK altid: anerkendelse og forbedringsforslag => valg muligheder
  - ▶ Destruktiv feedback er eksempelvis feedback, der gives med skjulte hensigter: at fremhæve sig selv, udstille den anden o.l.
- ▶ Sæt kritikken (positiv/negativ) i kontekst, så det kan anvendes og ikke bare opleves som "varm luft" – vær specifik
- ▶ Konstruktiv kritik ser fremad, og handler om løsning frem for årsag
- ▶ Brug aktiv lytning: forholde dig undersøgende - lyt og spørg ind
- ▶ Giv plads til diskussion, er vigtigt med indflydelse og autonomi og især selvrespekt
- ▶ Konstruktiv feedback giver folk informationer om dem selv på en måde, som giver dem et valg, om de vil bruge feedbacken eller ej - det er dem, der bestemmer

### Eksempler på formuleringer

- ▶ Begynd din feedback med "Jeg" eller "Efter min mening" - så undgår du, at den anden får indtryk af, at du formidler en almen vurdering, som alle i hele verden er enige om
- ▶ Jeg forstår godt det I siger om... (frustrationerne) ang. ...har du/I overvejet om du/I fx kan bruge...?
- ▶ Tænk I, at I kan gøre det anderledes?
- ▶ Hvordan ville I gøre det anderledes næste gang?
- ▶ xx... har I arbejdet rigtigt godt med, kan godt se hvor I vil hen med.... Har I overvejet?

### Peer-feedback – studerende til studerende At modtage konstruktiv feedback – hvor svært kan det være?

- ▶ Notér i første omgang, hvad der bliver sagt – senere forholde dig til, hvad der var brugbart for dig
- ▶ Undgå at drage hurtige konklusioner eller omgående at komme i forsvar
- ▶ Er du usikker, hvad der menes med feedbacken, er feedbacken ikke specifik, så efterlys konkrete eksempler, som kan sætte feedbacken i perspektiv. Formulere evt. kritikken for at checke, at du har forstået den fuldt ud
- ▶ Brug flere kilder – til verificering
- ▶ Bed om den feedback, du ønsker, men ikke får
- ▶ På denne måde kan vi bruge feedback til at udvikle os.
- ▶ Beslut med dig selv, hvad du vil gøre med den feedback, du får: du kan bedømmes dens værdi og konsekvenserne for dig ved at bruge eller overhøre
- ▶ Tak personen, der har givet dig feedback.

## C studerendes mestringsforventning, clickers “Mentimeter.com”

Studerendes vurdering af egen mestringsforventning (Bandura 2006, s. 324) vedr. at gennemfører, analyserer og rapporterer interview. Før øvelser



De studerende blev bedt om, at angive tre beskrivende ord for interviewøvelsen



Ved afslutning af undervisningsdagen, de studerendes vurdering af mestringsforventning



