

Fra tjekliste for studerende til viden og refleksion hos underviseren – om videnspotentialiet i udviklingsprojekter

Stine Thestrup Hansen, Institut for Regional Sundhedsforskning, Syddansk Universitet; Plastik- og Brystkirurgisk Afdeling, Sjællands Universitetshospital

Rie Troelsen, SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet

Abstract

Udviklingsprojekter kan være en lærerig proces for universitetsundervisere. Projekterne kan give nye indsigter, som kan understøtte refleksion samt læring hos underviseren og dermed bidrage til udvikling og forbedring af undervisningen.

Artiklen omhandler et udviklingsprojekt, som blev gennemført i forbindelse med universitetspædagogikum. I udviklingsprojektet introduceres og afprøves en prædefineret tjekliste til studerendes opgavevejledning på kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet ved Syddansk Universitet. Evalueringen af projektet viste, at behovet for udvikling i vejledningssituationen pegede i en anden retning. De studerende var gode til hver især at bruge tjeklisten, og denne var en støtte for dem i skriveprocessen, men de studerende fik ikke det fulde potentiale ud af tjeklisten, fordi de ikke brugte hinanden som peers og ikke var introduceret til formålet med den peer-feedback, som var et væsentligt element i klyngevejledningen.

Udviklingsprojektet har bidraget med viden om, at vejledergruppen skal blive bedre til at introducere og facilitere klyngevejledning, så de studerende får rammerne for det bedst mulige læringsudbytte.

Indledning

Denne artikel omhandler et udviklingsprojekt, som blev gennemført i forbindelse med Universitetspædagogikum og lektorkvalificeringsforløb for førsteforfatter, som er ansat ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Syddansk Universitet (SDU). Udviklingsprojektet tager udgangspunkt i et vejledningsforløb, som ligger i forlængelse af et undervisningsmodul. I eksisterende praksis oplevede vejledergruppen på modulet, at de studerende havde svært ved at adressere det krævede indhold i deres skriftlige opgave. I udviklingsprojektet var interventionen derfor en prædefineret tjekliste, som blev udviklet og afprøvet til brug i de studerendes opgavevejledning og skrivning. Ved evalueringen af projektet viste det sig imidlertid, at behovet for udvikling i vejledningssituationen pegede i en helt anden retning, som kun blev tydeligt grundet udviklingsprojektet. Hensigten med denne artikel er derfor todelt: på sin vis at formidle selve udviklingsprojektet om at indføre en tjekliste i vejledningssituationen, men også at dele refleksionerne som følge af udviklingsprojektet, herunder at udviklingsprojekter kan være et stillads til at opnå nye indsigter og forståelser af egen praksis.

Kontekst

Udviklingsprojektet blev gennemført på kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje ved Syddansk Universitet. De studerende afsluttede et modul på tredje semester med at udarbejde en skriftlig opgave. I alt var 50 studerende tilmeldt modulet. Som en del af de eksisterende aktiviteter inddeltes de studerende i grupper og fik klyngevejledning. Det var gruppens opgave at hjælpe/supportere hinanden undervejs i opgaven. Klyngevejledning er en forholdsvis ny vejledningsform på kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje og har kun været anvendt de sidste fire år. Derudover er peer-feedback indskrevet i flere fag som undervisnings- og arbejdsform.

Vejledergruppen på modulet vidste fra de tidligere års vejledning på opgaven samt de studerendes evalueringer, at de studerende havde svært ved at strukturere og var usikre på indholdet i deres opgaver, hvorfor de også fandt det svært at give hinanden feedback. De studerende havde svært ved at vejlede hinanden i opgaven og søgte i stedet verificering ved vejlederen. Derfor blev der blandt vejlederne på modulet udviklet en tjekliste, som skulle understøtte de studerende i vejledningsprocessen. Det var intentionen, at de studerende kunne bruge tjeklisten til 1) selv at kontrollere, at det krævede indhold var adresseret i deres skriftlige opgave og 2) som peer-støtte til at vurdere medstuderendes skriftlige opgaver. Det var første gang, at denne prædefinerede tjekliste anvendtes, og udviklingsprojektet sigtede som nævnt på at eksperimentere med og studere effekten af denne tjekliste til hjælp for de studerende mellem og under vejledningerne. Vejledergruppen diskuterede ikke klyngevejledning som pædagogisk metode, men den modulansvarlige underviser henviste til at følge formen for klyngevejledning, som er beskrevet i *Klyngevejledning af specialestuderende* (Niclasen, 2016).

Centrale begreber og eksisterende litteratur

Vejledningsforløbet, som tjeklisten blev implementeret i, var rammesat som et klyngevejledningsforløb, hvor de studerende forventedes at bedrive peer-feedback. De pædagogiske begreber *tjekliste*, *rubric*, *klyngevejledning* og *peer-feedback*, bliver i dette afsnit defineret og præsenteret med relevant litteratur.

Tjeklister og rubrics

En tjekliste og en rubric er i teorien to forskellige pædagogiske redskaber (Dawson, 2017; Equator Network, u.å.), men i vejledergruppen blev de to begreber brugt ensbetydende. Redskabet, som blev anvendt til udviklingsprojektet, havde karakter af en tjekliste, idet den ikke indeholdt niveaudelinger inden for det enkelte kriterium, men snarere angav, hvilket indhold der skulle adresseres. Samtidig var intentionerne bag tjeklisten inspireret af de pædagogiske intentioner bag rubrics. Equator network skriver om tjeklister: "Reporting guidelines are more than just some thoughts about what needs to be in an academic paper. We define a reporting guideline as: "A checklist, flow diagram, or structured text to guide authors in reporting a specific type of research, developed using explicit methodology.""

En rubric er en skematisk guide, der beskriver specifikke kriterier for bedømmelse af en opgave (Sadler, 1989). En rubric indeholder ofte både beskrivelser af de enkelte kriterier og en niveaudeling inden for det enkelte kriterium. Sadler argumenterer for kombinationen af rubrikker, peer-review og eksempler på opgaveløsninger som den optimale måde at hjælpe studerende til at forstå, hvad der forventes af dem til i bedømmelse af en opgave (Sadler, 1989).

Dawson introducerer, at rubrics har mindst 14 forskellige anvendelsesmuligheder, blandt andet som understøttelse i peer-feedback-processer (Dawson, 2017). Rubrics kan benyttes til at danne rammerne for både

peer-feedback, bedømmelse af egen opgave (self-assessment) og bedømmelseskriterier/vurderingskriterier (assessment criteria) ved at specificere de kriterier, opgaven bliver bedømt på (To et al., 2022). Brug af rubrics kan støtte de studerende i eventuel tvivl om indhold samt krav til opgaven. På den måde kan rubrics øge studerendes mestring samt gøre bedømmelsesprocessen mere gennemsigtig (Dawson, 2017) og feedbacken tydeligere (Bandura, 1977). Rubrics kan således bidrage til at skabe refleksionsrum og læring og samtidig fungere som retningslinje for de studerendes feedback til hinanden (Andrade, 2005; H. N. Jensen, 2015; Panadero & Jonsson, 2013; Reddy & Andrade, 2010).

Klyngevejledning

Klyngevejledning er karakteriseret ved, at en enkelt vejleder superviserer en gruppe af studerende. Klyngen kan bestå af mellem to og syv studerende, men består typisk fire til seks studerende (H. N. Jensen, 2015). Specifikt er klyngevejledning (også kaldet kollektiv vejledning) kendetegnet ved vejledning, hvor en gruppe studerende arbejder med hver deres projekt, men har samme vejleder. Dette i modsætning til gruppevejledning, der er defineret ved, at flere studerende arbejder sammen om et fælles projekt, hvortil de har knyttet én vejleder (Rienecker et al., 2020).

Klyngevejledning er et relativt nyt fænomen, og der findes kun nogle få studier, der beskriver og analyserer klyngevejledning (Dysthe et al., 2006; Niclasen & Strøbæk, 2019; Nordentoft et al., 2013; Rienecker et al., 2019). Argumenterne for denne vejledningsform er, at det giver en bedre udnyttelse af universiteternes vejlederressourcer, og de studerendes læring øges, hvis skrive- og opgavevejledning praktiseres kollektivt (H. N. Jensen, 2008).

I et norsk studie fandt man fordele ved en kombineret effekt bestående af klyngevejledning i kombination med plenumpræsentationer (for hele holdet) og individuel vejledning (Dysthe et al., 2006; Rienecker et al., 2019). Dette kan relateres til designet i udviklingsprojektet, hvor de studerende modtog plenumundervisning, klyngevejledning og samtidig havde mulighed for at stille individuelle spørgsmål til klyngevejledningen. De tre tilgange viste sig at supplere hinanden: Mens præsentationerne gav personlig støtte og fungerede som et første filter for idéer og tekster, gav klyngevejledningen de studerende flerstemmig feedback på deres tekster og fokus på akademisering i disciplinen. Individuel vejledning gav mere specifik rådgivning. Det blev også klart gennem studiet, at kritiske faktorer for klyngevejledning var, at studerende bød ind med regelmæssig deltagelse, gensidig forpligtelse, struktur og klare regler (Dysthe et al., 2006; Rienecker et al., 2019).

Peer-feedback

Feedback defineres som *“a process through which learners make sense of the information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies”* (Boud & Molloy, 2013). Feedback, inklusiv hvor man er på vej hen (feed up) og hvad man fremover skal gøre for at opnå fremskridt (feed forward), udgør som pædagogisk greb en af de stærkeste påvirkninger af læring og præstationer, og indholdet kan være enten positivt eller negativt (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Peer-feedback er den interaktion, som finder sted mellem én eller flere fagfæller om et fagligt indhold (Carless & Boud, 2018). Peer-feedback finder sted i forbindelse med *peer assessment*, hvor eksempelvis et skriftligt produkt eller et oplæg vurderes. Topping (1998) definerer peer assessment som *“an arrangement in which individuals consider the amount, level, value, worth, quality or success of the products or outcomes of learning of peers of similar status”* (Topping, 1998). Peer-feedback på videregående uddannelser anbefales som et anerkendt pædagogisk greb i læringsprocesser (Boud & Falchikov, 2007). Mazur (1999) og de, der siden har udviklet *peer-to-peer tutoring*, argumenterer for,

at studerende bedre kan understøtte hinandens læring end eksperter kan, fordi de studerende i højere grad forstår hinandens misforståelser (Falchikov, 2003; Mazur, 1999). Inden for forskningsbaseret undervisning kan man argumentere for, at peer-feedback mellem studerende efterligner forskningsverdenens peer reviews og dermed bidrager til, at de studerende indlæres i den kritiske forståelse af vidensproduktionens natur (Elmeskov, 2018; Nicol, 2021; Nicol & McCallum, 2022). Inden for universitetspædagogik er der forskere, der argumenterer for, at studerende er kvalificerede til at bedømme hinanden (Li et al., 2016), mens andre mener, at det er mindre vigtigt, om de studerende er kvalificerede til at bedømme hinanden, eller endda skadeligt, at de gør det. Det vigtige er, at de gennem produktionen af peer-feedback lærer at selvevaluere (Nicol, 2021; Nicol & McCallum, 2022). Peer-feedback er essentiel på de sundhedsfaglige kandidatuddannelser, fordi metoden er inspireret af de arbejdsprocesser, som de studerende kommer ud for, når de skal arbejde akademisk efter kandidatuddannelsen, nemlig funktionen peer review. Peer review er en del af forskningsverdenen, hvor det bruges aktivt af tidsskrifter til at forbedre og kvalificere forskningsstudier (Elsevier, 2022). Men selve processen peer review, altså det at lære at modtage og give feedback, er central ved samarbejde om skriftlige akademiske processer (Topping, 1998). Eksempelvis i evidensbaserede organisationer som hospitalsvæsenet, hvor der arbejdes med forskning, videnskabelige artikler, evidensbaserede retningslinjer og formidling af viden (Berthelsen, 2020). Det kunne også være i arbejdet som klinisk sygeplejespecialist i en klinisk afdeling med udarbejdelse af en retningslinje. Eller udarbejdelsen af en rapport om et udviklingsprojekt. Peer review er centralt i forhold til begrebet evidensbaseret praksis, fordi det er en kvalitetskontrol, der sikrer, at man kan stole på den viden, som formidles, og at denne viden kommer fra "*indsamling, fortolkning og integration af valid, vigtig, anvendelsesorienteret, patientrapporteret, klinisk observeret og forskningsdrevet evidens*" (Guyatt et al., 1992), og netop de sundhedsfaglige professioner skal i dag baseres på evidens (Berthelsen, 2020).

Udviklingsprojektet

Udviklingsprojektet er en del af universitetspædagogikum ved Syddansk Universitet, og indeholder

- En beskrivelse af den pædagogiske udfordring
- En afsøgning af relevant litteratur på området
- En designet intervention på baggrund af udfordring og litteratur
- Evaluering af den gennemførte intervention
- Refleksioner over og deling af resultaterne med fagfæller

Projektet er et eksempel på Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) som en måde at igangsætte undervisningsudvikling på (Dietz-Uhler & Bishop-Clark, 2012; Felten, 2013). Hensigten med projektet er således at give underviserne mulighed for at eksperimentere og udvikle deres egen undervisningspraksis (SDU Uddannelseskvalitet, 2018), og SoTL-tilgangen til undervisningsudvikling tilbyder en systematik, som i grove træk består af undersøgelsesspørgsmål, intervention, evaluering. Udbyttet af en SoTL-tilgang er, at den enkelte underviser kan arbejde med spørgsmål og praksisser, som er relevante, samt at den frembringer refleksion over, hvorvidt interventionen havde den ønskede effekt. Systematikken har herudover ikke alene den fordel, at den vækker genkendelighed med sin forskningslignende struktur, men kan som metode også genbruges i situationer efter universitetspædagogikum, hvor undervisning skal (videre)udvikles (Felten, 2013).

Nærværende projekt blev planlagt og udført af førsteforfatter, mens sidsteforfatter var vejleder på udviklingsprojektet og ansat ved SDU Universitetspædagogik. Den pædagogiske udfordring i udviklingsprojektet var, at førsteforfatter, som er underviser og vejleder på Kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje, oplevede sammen med de øvrige vejledere på modulet, at de studerende havde svært ved at adressere det krævede indhold i

deres skriftlige opgave. I udviklingsprojektet var interventionen derfor en prædefineret tjekliste, som udvikledes og afprøvedes til brug i de studerendes opgavevejledning og skrivning. Tjeklisten var en af vejledergruppen selvudviklet tjekliste, inspireret af modulkriterierne for opgaven, *Den gode opgave* (Rienecker, Jørgensen, og Skov 2022) og de tjeklister, som der arbejdes ud fra i afrapporteringen af sundhedsforskning (Equator Network, u.å.). Dette fordi kravene til indholdet i de studerendes opgaver i høj grad minder om kravene til afrapportering af sundhedsforskning. Samtidig uddannes de studerende til både at vurdere forskning med tjeklister, men også til selv at bruge tjeklister i skriveprocesser som værktøj.

Udviklingsprojektet blev gennemført i efterårssemesteret 2022 på modulet "Sundhedsfremme, forebyggelse, rehabilitering og palliation i klinisk sygepleje" på tredje semester på kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje (Sundhedsvidenskabeligt Fakultet, 2017). Holdundervisningen på modulet forløb i perioden fra 5. september 2022 til d. 26. oktober 2022. Efter undervisningen fulgte eksamen, som var en skriftlig hjemmeopgave på max. 15 sider, som skulle afleveres via Digital Eksamen senest den 4. november. Denne skriftlige opgave var omdrejningspunktet for vejledningen og den opgave som tjeklisten relaterede sig til. Kriterierne til opgaven var formuleret i studieguiden, herunder:

"Der arbejdes med en problemstilling, som er relateret til klinisk sygepleje. Opgaven skal demonstrere kompetencer til teoretisk at bearbejde en klinisk problemstilling der relaterer sig til forskellige grupper af patienter, klienter og borgere samt deres familier og netværk. Opgaven skal endvidere demonstrere den studerendes akademiske kompetence i skriftlig fremstilling. Opgaven indebærer litteratursøgning, kritisk metodevalg (udvalgt litteratur og teori), analyse og kritisk diskussion samt vurdering af konsekvenser for praksis". (Syddansk Universitet, 2017).

Opgaven blev bedømt ved ekstern censur. Holdet bestod af 50 studerende, som var opdelt i studiegrupper á fem studerende i hver studiegruppe. Hver studerende fik mulighed for 2 x 1 lektions klyngevejledning hos en vejleder, som blev tildelt studiegrupperne i midten af modulet. Læringsmålene for vejledningen, som blev formuleret ifm. udviklingsprojektet, var:

1. De studerende skal opnå viden om, hvordan de som studiegruppe kan bruge hinanden til at kvalificere deres individuelle opgaver.
2. At de studerende opnår færdigheder til at reflektere over og diskutere indholdet i et skriftligt oplæg ud fra pensum, som det er tilfældet med eksamensopgaven.
3. De studerende skal i forbindelse med vejledningen opnå erfaringer med og begyndende kompetencer til at vurdere hinandens skriftlige arbejde. Det indebærer at give hinanden og modtage konstruktiv feedback til forbedringer af den skriftlige opgave.

Læringsmålene var til pædagogisk brug i udviklingsprojektet og blev ikke delt med de studerende, idet disse skulle forholde sig til tidligere beskrevet opgavekriterier. Udviklingsprojektets intervention (indførelsen af en tjekliste) understøttede alle tre læringsmål, da tjeklisten skulle fungere som en hjælp til at tydeliggøre opgavens kriterier.

Forud for vejledningen

Gruppen af studerende, som førsteforfatter skulle vejlede, var på fem studerende, som dermed blev deltagerne i udviklingsprojektet.

Forud for vejledningen sendte førsteforfatter et introduktionsbrev via mail til de studerende. I brevet beskrev førsteforfatter, at forventningen til dem var, at de selv talte sammen om, hvornår de ønskede vejledning og meldte tilbage om dette. Førsteforfatter bad dem også drøfte i fællesskab og komme med en samlet melding om, hvad de havde af temaer, som de gerne ville drøfte til vejledningen. I brevet tydeliggjorde førsteforfatter, at intentionen med klyngevejledning ikke er vejledning på individniveau, men vejledning for klyngen (Niclasen, 2016). Det blev foreslået, at de som gruppe kunne nedfælde nogle overordnede temaer eller spørgsmål, som de ønskede at drøfte, og at de meget gerne måtte sende dem til førsteforfatter dagen før vejledningen. Endelig vedlagdes tjeklisten med en opfordring til, at de studerende kunne anvende denne både til at vurdere indhold i egen opgave, men også til at vurdere hinandens opgaver op mod det forventede indhold for på den måde at kunne give hinanden feedback under skriveprocessen (se Tabel 1). Ligeledes kunne de studerende sende skriftlige oplæg til hinanden og udbede konkret feedback i forhold til punkter på listen. Der blev i velkomstbrevet lagt op til, at førsteforfatter sammen med de studerende ved begge vejledninger skulle drøfte, hvordan de studerende havde anvendt tjeklisten og om processen har givet anledning til spørgsmål.

Derudover fik de studerende i undervisningsperioden forud for opgaveskrivningen udleveret to eksempler på opgaver, som begge var bestået. Eksemplerne blev udleveret til de studerende som et pædagogisk redskab til at forbedre deres forståelse af skriftlige standarder og hjælpe dem i deres peer-feedback samt bedømmelse af egen opgave (To et al., 2022). De studerende fik oplyst, at den ene opgave (samt hvilken) var bedømt til middel karakter, og den anden med høj karakter. De to opgaver var ikke annoterede, så det var ikke synligt, hvordan underviseren konkret havde vurderet opgavernes indhold på tekstniveau. Under klyngevejledningerne brugte førsteforfatter eksemplerne ved at henvise til disse, når det var relevant for at demonstrere mulige løsningsforslag.

Tabel 1: Oversigt over de to anvendte værktøjer i udviklingsprojektet: 1) Tjeklisten til peer-feedback, som blev udleveret til de studerende (bestående af K1-4) samt 2) rubric (bestående af K1, K2 og K5) med angivelse af førsteforfatters scores af de studerendes (A-E) skriftlige eksamensopgaver.

K1 ^a	K2	K3	K4	K5				
Afsnit i opgaven	Vurdering	Feedback (ja/nej)	Begrundelse	Studerende/score*				
				A	B	C	D	E
Introduktion	Angives populationen?			4	4	4	4	4
	Angives motivationen for valg af problemområde?			4	3	3	3	5
	Beskriver introduktionen valg af problemområde?			4	4	4	4	2
Baggrund	Målgruppen (prævalens + incidens)			3	4	4	4	4
	Sættes målgruppen i relation til problemområdet?			3	3	3	3	3

	Sættes målgruppen i relation til evt. behandlingsmetoder?			3	4	4	4	4
	Sættes målgruppen i relation til centrale begreber i sundhedsfremme, forebyggelse, rehabilitering og palliation?			4	3	3	3	2
	Beskrives konsekvenser ved problemområdet? (fx livskvalitet, yderligere behandling ect)			4	5	5	5	5
Begrebsdefinitioner	Bliver centrale begreber defineret?			5	5	5	5	4
	Er der sammenhæng mellem begreber og problemområde?			3	5	5	4	1
Afgrænsning	Noget, du ikke ønsker at undersøge? Fx ud fra <ul style="list-style-type: none"> - Diagnostiske kriterier ift. populationen - Tidsperiode - Behandlingsstrategier etc. 			3	2	3	3	1
Problemformulering	Indeholder problemformuleringen ord fra gældende kriterier i PICO(s) eller PEA			3	3	3	3	2
Metode	Beskrives design?			3	3	3	4	3
	Dataindsamling og periode for studiet			4	2	3	2	1
Litteratursøgningsprocessen	Beskriv søgeord -Fritekst eller emneord?			5	5	5	4	4
	Valg af database			5	3	4	3	2
	In- og eksklusionskriterier			5	4	3	3	3

	Tabel med søgeord og antal forekomster igennem søgningen			4	3	3	3	3
	Flowdiagram			3	3	3	3	3
	Begrundes det, hvordan de valgte artikler er fremkommet?			3	3	3	5	2
	Begrundes valget af de fremkomne artikler?			3	3	3	3	3
	Gives der et kort resume af de enkelte artikler med titel, forfatter og årstal? Overvej: <ul style="list-style-type: none"> - Design - Land (kontekst) - Formål - Antal deltagere - Evt. metode - Resultater (kort) - Hvad skal artiklen bruges til ift. din problemformulering? 			2	3	3	3	5
Teori	Beskrives det, hvorfor den teori er valgt – og andet er fravalgt?			3	3	3	3	2
	Beskrives teorien ift. problemformuleringen?			3	3	3	4	2
Analysemetode og proces	Videnskabsteoretisk position			3	3	3	3	1
	Teoretisk referenceramme			4	3	4	4	2
	Hvilke teorier bruges og hvorfor ift. problemformuleringen?							
	Analyseproces <ul style="list-style-type: none"> - Analysemodel? - Evt. figur som illustrerer analysen? 			3	3	3	3	2

Analyse og diskussion	Beskrives resultaterne med reference til problemstillingen?			3	4	3	3	1
	Analyse Fundene og teori - Beskrives resultaterne ift. den valgte teori? - Opsummeres resultaterne med henvisning til, hvad fundene kan bruges til?							
Diskussion:	Besvares formålet ift. resultaterne?			3	3	4	3	1
Inddragelse af anden relevant litteratur	Besvares formålet ud fra centrale begreber i fx rehabilitering?			4	4	4	3	1
	Hvordan stemmer resultaterne overens med anden funden litteratur fra fx baggrunden?			4	4	4	4	4
	Hvordan stemmer resultaterne fra studierne fundet overens med teorien?			3	3	3	3	1
Metodediskussion	Kan man benytte andre metoder – og hvorfor?			4	2	2	2	2
	Hvorfor vælges den valgte metode?			4	5	5	5	3
	Begrænsninger i valg af database?			2	2	2	2	1
	Hvordan har du selv påvirket resultaterne og evt. søgningen?			2	3	3	3	1
	Kvalitetsvurderes studierne med standardiserede tjeklister?			3	3	3	3	1
	Kunne der være valgt andre in- og eksklusionskriterier?			1	1	1	1	1
	Hvad har resultaterne bidraget til?			1	1	1	1	1
Konklusion	Svares der på opgavens problemformulering?			3	4	4	4	1
	Opsummeres analysens resultater?			3	2	2	2	1
Perspektivering	Henvises der til klinisk relevans?			2	3	3	4	5

	Hvordan kan resultaterne bruge i samfundet og klinisk praksis?			2	4	4	4	5
	Nogle forslag til yderligere tiltag, man kan styrke ud fra de fundne resultater?			2	3	3	4	5
Sprog	Er det letlæseligt? - Lange sætninger? - Uforståelige passager? - Uklart, hvad der menes?			4	3	3	3	1
	Akademisk sprog med belæg for alle argumenter?			4	3	3	3	1
Metatekst	Er der tekst, som giver sammenhæng over, hvad som kommer i opgaven?			4	3	2	3	2
Litteraturliste	Relevante referencer ved hvert argument?			5	3	4	4	5
	Bidrager referencerne til at belyse problemformuleringen?			3	3	3	3	2
	Mangler der referencer?			3	3	3	3	1
	Er der overflødige referencer?			3	4	4	4	1
Bilag	Der er et begrænset antal bilag med høj relevans			3	3	3	3	1
	Mangler der nogle bilag?			3	3	3	3	2
	Er nogle bilag overflødige?			3	3	3	3	1
Struktur	Er der en rød tråd igennem opgaven?			3	3	3	5	1
Samlet antal point (ud af 275 mulige)				180	175	180	183	128

^aK refererer til kolonne

*Graden af målopfyldelse er angivet ud fra vurderingen: 1) ikke adresseret; 2) mangelfuldt adresseret; 3) tilfredsstillende adresseret; 4) grundigt adresseret og 5) nuanceret adresseret

De to klyngevejledninger

De to klyngevejledninger blev holdt i oktober 2022 med 14 dages mellemrum. Studieguppen skulle blive enige om og samlet komme med udspil til, hvornår de ønskede at benytte sig af vejlederen på opgaven. Derefter blev dag og tidspunkt fastlagt med vejleder/førsteforfatter.

De to klyngevejledninger forløb begge efter formatet:

1. Onlinemøde via ZOOM¹ (grundet spredt geografi), 45 minutters varighed.
2. Kort introduktion (1. vejledning: Kort gentagelse af formål med klyngevejledning. Kender I hinanden? Er I vant til at arbejde sammen som studiegruppe. 2. Vejledning: Hvordan er det gået siden sidst? Har I haft lejlighed til at bruge hinanden og tjeklisten?)
3. Gennemgang og besvarelse/kommentering af fremsendt materiale, dvs. spørgsmål, undren mv.
4. Andre spørgsmål samt vejledning i, hvordan gruppen kommer videre og kan bruge hinanden, herunder, at det kan være en fordel at dele sig i mindre grupper, så man ikke skal læse fire andre opgaver og give feedback på disse.

Indledningsvis under den første vejledningsgang brugte førsteforfatter en del tid på at forklare de studerende, hvad formålet var med klyngevejledning. De studerende udtrykte, at de oplevede klyngevejledning udelukkende som en sparemanøvre og en forringelse sammenlignet med individuel vejledning. Dette var ligeledes tilbagemeldingen fra de studerende sidste år, hvor vejledningen også foregik som klyngevejledning.

Førsteforfatter forklarede de studerende vigtigheden i at bruge hinanden og at se hinanden som kompetente til at undres og reflektere over skriftlige fremstillinger, både generelt og med hjælp fra tjeklisten. Eksempelvis blev de studerende under første vejledning opfordret til at læse hinandens problemformuleringer og forholde sig kritisk ved at stille spørgsmålene: 1) Hvad forventer jeg, at der vil blive undersøgt ud fra denne problemstilling? 2) Er problemstillingen tilstrækkelig afgrænset, eller stilles der flere problemformuleringer, end opgaven kan rumme? 3) Er der konsensus mellem den problematik, som beskrives i opgavens problemafgrænsning og den formulerede problemformulering? Spørgsmålene var tænkt som refleksionsspørgsmål, som relaterede sig til tjeklisten, da spørgsmålene gerne skulle hjælpe de studerende til at komme i dybden med kravene fra tjeklisten ved, at de studerende reflekterede over og udviklede sig i de skriftlige processer sammen. Under vejledningerne blev tjeklisten aktivt anvendt, idet de studerende stillede konkrete spørgsmål til, hvordan indhold kunne adresseres, men førsteforfatter henviste også under vejledningen til det indhold, der forventedes ifølge tjeklisten. De studerende blev opfordret til at bruge tjeklisten, når de arbejdede med peer-feedback.

Evaluering af udviklingsprojektet

Udviklingsprojektets og vejledningens aktiviteter blev evalueret på to måder: 1) ved at førsteforfatteren vurderede graden af målopfyldelse i de studerendes opgaver, dvs. førsteforfatter bedømte de studerendes læringsudbytte samlet af undervisningen og vejledningen ud fra tjeklisten (se tabel 1); 2) mundtligt og skriftligt ved vejledningens afslutning, hvor de studerendes oplevelse af vejledningen blev indsamlet.

Tjeklisten blev anvendt af førsteforfatter på de fem studerendes færdige opgaver til at vurdere, i hvor høj grad de forskellige emner var beskrevet og bearbejdet af de studerende ud fra en skala fra 1) ikke adresseret; 2) mangelfuldt adresseret; 3) tilfredsstillende adresseret; 4) grundigt adresseret til 5) nuanceret adresseret. De studerende var orienteret om, at førsteforfatter ville bruge tjeklisten til at vurdere indholdet i deres opgaver, men ikke, at opgaven ville blive bedømt med niveaudeling.

De studerendes egne oplevelser af brugen af tjeklisten blev evalueret, dels mundtligt i forbindelse med den sidste vejledningsgang, og dels skriftligt gennem et evalueringsskema i SurveyXact (Ramboll, u.å.), som de

¹Zoom er en kollaborativ, cloudbaseret videokonferencetjeneste, der tilbyder funktioner, herunder onlinemøder, gruppe-meddelelsestjenester og sikker optagelse af sessioner (Zoom Video Communications Inc, 2016).

studerende blev bedt om at udfylde efter sidste vejledning (se tabel 2). Den mundtlige evaluering havde karakter af en uformel dialog og fri form, hvor de studerende kunne komme med feedback til førsteforfatter om vejledningerne. Førsteforfatter bruger disse oplevelser både til at forbedre sin egen rolle som vejleder og til at dele erfaringer med de øvrige vejledere på modulet. De studerende var forberedt på, at der også ville komme en skriftlig evaluering. Spørgsmålene i evalueringskemaet blev besvaret kvalitativt ved fritekst.

Tabel 2: Evalueringsbrevet, som blev sendt til de studerende omhandlende deres oplevelser af vejledningen

Kære studerende på kandidatuddannelsen i Klinisk sygepleje,

Jeg er i gang med en opgave om brugen af tjeklisten ifm. jeres klyngevejledning. I den forbindelse bedes I svare på 6 spørgsmål.

OBS! Svarerne anonymiseres inden behandling og vil ikke blive relateret til bedømmelsen af din skriftlige opgave.

1. Fornavn
2. Hvad er din holdning til universitetets valg af gruppevejledning ifm. opgaven på modulet "Sundhedsfremme, forebyggelse, rehabilitering og palliation i klinisk sygepleje" ?
3. Hvordan har du følt dig hjulpet af din gruppe i skriveprocessen?
4. Er tjeklisten en hjælp for dig ifm. udarbejdelse af den skriftlige opgave? Hvordan?
5. Har du følt dig kompetent til at give dine medstuderende feedback på deres skriftlige arbejde? Brugte du tjeklisten i den forbindelse?
6. Har du forslag til, hvordan universitetet kan forbedre gruppevejledningsforløb?
7. Er der andet, du ønsker at dele? ☺

Tak for dit svar.

Resultater

I alt deltog fem studerende i udviklingsprojektet, og alle fem studerende deltog ligeledes i evalueringen. Alle fem studerendes opgaver blev bedømt vha. tjeklisten. Den skriftlige evaluering blev besvaret af fire studerende. Førsteforfatter sendte en påmindelse til den sidste studerende, som derefter også besvarede den skriftlige evaluering (tabel 2).

Resultaterne fra hver af evalueringsformerne vil blive gennemgået i dette afsnit.

Graden af målopfyldelse ud fra tjeklisten

Graden af målopfyldelse i de studerendes skriftlige eksamensopgaver blev vurderet i forhold til den fremsendte tjekliste til peer-feedback for at vurdere, om de studerende havde adresseret det forventede indhold i deres opgaver (se tabel 1). Til dette formål blev tjeklisten konverteret til en rubric med niveauinddeling til brug for førsteforfatters vurdering af opgaverne (se Tabel 1). Hver af de fem opgaver blev nærlæst og tildelt points ud fra vurderingen: 1) ikke adresseret; 2) mangelfuldt adresseret; 3) tilfredsstillende adresseret; 4) grundigt adresseret og 5) nuanceret adresseret, som angivet i tabel 1.

Vurderingerne af opgaverne med rubricen, med samlede scores fra 128 til 183 ud af 275 mulige point, viser, at de studerende i de fleste tilfælde havde adresseret indholdet fra tjeklisten, men at der også var meget forskellige niveauer at adressere det forventede indhold på. Et eksempel var studerende E, som overordnet havde adresseret alt fra tjeklisten i sin opgave, men med en samlet score i den lave ende. Samlet set var der ikke sammenhæng i denne studerendes opgave, og den studerende fik karakteren 00. Dette er et eksempel på, at en tjekliste ikke er et redskab, som hjælper studerende til forståelser af sammenhænge i en opgave, men snarere refererer, til om fragmenter er til stede. Dette afspejlede sig også i de givne eksamenskarakterer for opgaven, som rangerede fra under middel til topkarakter. Ud fra denne bedømmelse samt de spørgsmål, som de studerende stillede under vejledningerne til tjeklisten, tyder det på, at de studerende har anvendt tjeklisten i skriveprocessen til at adressere det forventede indhold i deres opgaver.

De studerendes oplevelse af vejledningsforløbet

De studerende gengav samstemmende ved den mundtlige evaluering, at de ville foretrække individuel vejledning frem for klyngevejledning. Deres primære argument var, at de oplevede det svært at give deres medstuderende feedback på opgaver. Samtidig vægtede de studerende at fokusere på deres egen opgave, idet de oplevede, der var sparsom tid til opgaven.

Ikke overraskende frembragte de studerende ikke meget dybdegående perspektiver under de 10 minutters mundtlige evaluering i slutningen af den anden vejledningsseance. Tilbagemeldingerne var meget overordnede: at de studerende synes, de fik svar på deres spørgsmål, at de ikke helt var samme sted i skriveprocessen, så de havde behov for vejledning på forskellige tidspunkter, og de henviste igen til en manglende forståelse af, hvorfor vejledningen blev afholdt som klyngevejledning. Den skriftlige evaluering gav derfor de studerende bedre mulighed for at afgive reflekterede svar, da de både havde tid til at tænke over vejledningsforløbet og spørgsmålene.

Svarene på spørgsmålene i spørgeskemaet viser, at det grundlæggende var uklart for de studerende, hvad intentionen med klyngevejledningen var, samt hvordan klyngevejledning og peer feedback skulle understøtte deres læringsmål i den skrevne eksamensopgave. En studerende skrev:

"Ideen med klyngevejledning er god. Fremme af indbyrdes støtte, de studerende imellem. Det kan højne refleksioner over egen opgave og træne akademisk mundtligt og skriftligt sprog om emnet. Behovet for vejledning bliver dog ikke opfyldt for den enkelte angående egen opgave. Det er ærgerligt, at man ikke får individuel mulighed for mere målrettet at arbejde med egen læring. Vejledningsmøderne fungerede fint, alle blev hørt, spørgsmål besvaret, men der var ikke en fornemmelse af sikkerhed i forhold til at være på rette vej med egen opgave. Det blev mere en overordnet vejledning".
(Studerende)

De studerende angav alle at have brugt tjeklisten på forskellig vis, og at denne havde været en støtte i deres egen skriveproces. Nogle studerende var gået meget i dybden med de beskrevne emner fra tjeklisten, mens andre var gået lettere hen over tjeklisten, fordi de fandt indholdet som en selvfølge, der lænede sig op ad opgavekriterierne.

"Tjeklisten var en hjælp til at strukturere opgaven, samt en hjælp til at komme akademisk i dybden med de forskellige afsnit. Jeg har gemt den og forventer at anvende den i forbindelse med specialeskrivning". (Studerende)

En studerende foreslog, at undervisningen, hvor der introduceres til opgaven, kunne laves om til en workshop, så de studerende i højere grad lærte at give og få feedback.

"Jeg synes helt klart der skal gøres mere ud af informationen om klyngevejledningen, og at det I forventer er primært vi bruger hinanden i studiegruppen. Måske skulle der overvejes noget helt andet. F.eks workshop hvor vi som de studerende dels kan bruge hinanden, men også få råd og vejledning fra jer vejledere" (Studerende)

En anden studerende skrev, at det var svært at give hinanden feedback hvor indholdet ikke var positivt.

"Man bliver bedre til at give feedback, jo mere man øver sig. Det kan være grænseoverskridende at give 'negativ' respons. Det kunne man godt bruge nogle redskaber til". (Studerende)

Evalueringen tyder på, at de studerende kunne have behov for en anden introduktion til opgaven – altså en introduktion, som ikke kun omhandlede kriterierne og indholdet i opgaven, men som også giver en indføring i samarbejdsprocessen blandt de studerende som peers undervejs. Eksempelvis kunne de studerende få en indføring i, hvordan de kan dele skriftlige opgaveudkast og give hinanden feedback undervejs, eller gode og dårlige måder at give feedback på i forhold til sprogbrug eller det at give kritik (Carless & Boud, 2018; Winstone, 2020).

Diskussion

Nærværende udviklingsprojekt har undersøgt en problemstilling, som knyttede an til funktionen som vejleder ved kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje på Syddansk Universitet. Vejledergruppen på modulet, som dette udviklingsprojekt omhandlede, blev under sidste års vejledning opmærksomme på, at de studerende efterspurgte mere individuel feedback på deres opgave. Samtidig oplevede vi i vejledergruppen, at de studerende ikke havde adresseret det forventede indehold. Derfor valgte vejledergruppen at udvikle en tjekliste til peer-feedback, som skulle understøtte de studerende i skrive- og vejledningsprocessen.

At studerende ønsker individuel feedback er et velbeskrevet fænomen inden for pædagogik. I litteraturen er det velbeskrevet, at studerende ønsker feedback, som er personlig, forståelig, relevant og rettidig for, efter egen vurdering, at opnå mest mulig læring og klare sig bedre på uddannelsen (Carless & Boud, 2018; Hendry, 2013; Winstone, 2020). Som udgangspunkt udgør de præferencer alle parametre, som kan være udfordrende for vejlederen at passe ind under klyngevejledning, idet vejledning foregår til klyngen og gruppens samlede proces her er i fokus (Niclasen, 2016). Vi ved også fra litteraturen, at vi som undervisere ikke må tro, at de studerende kan give hinanden feedback uden at få redskaber, som hjælper dem til dette. De studerende har behov for eksempler og støtte i læringsprocessen for at opnå nye kompetencer – i dette tilfælde kompetencer til at give og modtage peer-feedback (Biggs & Tang, 2019). Den udviklede tjekliste havde netop til formål at støtte de

studerende til kritisk at vurdere og give peer-feedback, feed up og feed forward på, om de krævede detaljer var til stede i både egen opgave og medstuderendes opgaver.

Evalueringen tyder på, at den skriftlige introduktion i form af vejlederbrevet, den mundtlige klyngevejledning og fremsendelsen af de to eksempler på opgaver ikke var tilstrækkeligt understøttende til, at de studerende kunne bruge tjeklisten til at give hinanden feedback. Den oprindelige analyse af problemet var, at de studerende havde behov for en tjekliste som stillads i deres bestræbelser på at give hinanden brugbar og målrettet feedback, men evalueringen peger i stedet på, at de studerende ikke var bekendte med selve præmissen for vejledningsforløbet, dvs. peer-feedback og klyngekonceptet. Tjeklisten virkede godt som konkretisering af, hvad den individuelle opgave skulle indeholde og sigte efter. Men som støtte til faglige dialoger, dvs. som redskab til undren, refleksion og erfaringsudveksling (Carless, 2015) blandt de studerende om deres opgaver og kursusindholdet, virkede den ikke efter hensigten, idet de studerende ikke var klar over, hvordan faglige dialoger skulle gribes an, endsige at der skulle foregå faglige dialoger. Dette understreger en pointe, som er blevet fremtrædende i de seneste års forskning om feedback: at effektive feedbackaktiviteter kræver et stort fokus på de studerendes perspektiv (Carless & Boud, 2018; L. X. Jensen et al., 2023; Winstone, 2020). Her tales der om de studerendes *feedback literacy*, altså kompetencen til at modtage, give, genkende og gøre brug af feedback. Selvom dette projekt ikke som udgangspunkt har haft fokus på feedback literacy, viser det alligevel vigtigheden af at betragte feedback som en kompetence i sig selv, der skal undervises i og læres. Helt konkret peger resultatet af udviklingsprojektet derfor på, at der skal introduceres grundigere til peer-feedback som en del af undervisningen, evt. som en decideret workshop for de studerende forud for klyngevejledningsforløbet. I workshoppen skal der være fokus på, hvordan de studerende kan bruge hinanden imellem vejlednings-sessionerne, og hvilken rolle tjeklisten kan have for deres feedback på egne og hinandens opgaver.

Især tjeklistens rolle i arbejdet med opgaven er vigtig. Under udviklingsprojektet fremkom det, at brugen af tjeklisten ikke var uproblematisk, hverken for de studerende eller for vejlederne. Den simple form – om emnerne var adresseret med ja/nej – var ikke fyldestgørende i førsteforfatterens afsluttende vurdering af opgaverne, og derfor konverterede førsteforfatter i denne del af udviklingsprojektet tjeklisten til en rubric, hvor graden af målopfyldelse kunne gradueres fra et til fem. Set i bagklogskabens klare lys har det oprindelige ensidige skema med ja/nej måske også været for snævert for de studerende, idet nogle af dem, at bedømme ud fra opgaverne, ikke forstod, hvordan indholdet skulle sættes i sammenhæng med det øvrige indhold i opgaven. Vejledergruppen kunne med fordel have udfærdiget en rubric med gradueringer af, hvordan indholdet forventes adresseret og hvor det rangerer sammen med kriterierne. Endvidere kan det undersøges, om der findes et eksisterende og bedre skema i den internationale litteratur. Såfremt der arbejdes videre med den eksisterende tjekliste, bør denne videreudvikles og testes på medstuderende og vejledere, så den i højere grad bliver anvendelig for begge parter. Dette er svagheder ved udviklingsprojektet, men også et udtryk for, at udviklingsprojekter er læringsforløb (SDU Universitetspædagogik, 2019).

Udviklingsprojektet har en afledt effekt: Det har ikke alene vist, hvordan en intervention, der er designet ud fra en oplevet pædagogisk udfordring i en vejledningssituation, har virket (og ikke virket) – det har også givet anledning til indsigter i selve den pædagogiske udfordring. Disse indsigter ville ikke være dukket op til overfladen, hvis ikke der var blevet gået systematisk til værks i undervisningsudviklingen, dvs. at den (foreløbige) pædagogiske udfordring blev formuleret, at der blev designet en intervention, at interventionen blev evalueret, og at der efterfølgende blev reflekteret over resultaterne (Dietz-Uhler & Bishop-Clark, 2012).

En væsentlig del af begrebet *Scholarship of teaching and learning* handler om videndeling – om at dele sin erhvervede viden og erfaringer fra den pædagogiske intervention med kollegaer (Felten, 2013). Både for at

bidrage til den samlede viden i den kollegiale grupper, men også for at få kvalificeret, konstruktiv og kritisk modspil. I dette tilfælde har projektets indledende pædagogiske udfordring været fælles for vejledergruppen omkring modulet, og det er her interventionens tjekliste er blevet udviklet. Derfor er resultaterne af projektet – og ikke mindst erfaringerne med at implementere tjeklisten i klyngevejledningssituationen – også blevet delt med resten af vejledergruppen. Det har ført til indsigter i hinandens forskellige måder at opfatte og gennemføre klyngevejledning på – en forskellighed, som heller ikke nødvendigvis ville være kommet til syne, hvis ikke for udviklingsprojektet og dets krav om deling med kollegaer. Nogle vejledere gennemfører eksempelvis klyngevejledningen, hvor tiden opdeles blandt de studerende, så alle studerende får individuel vejledningstid, mens de resterende studerende lytter og lærer med. Andre vejledere praktiserer klyngevejledning, hvor formen er mere uformel, og hvor gruppen byder ind i en samlet dialog. Her vil ikke alle studerende nødvendigvis byde ind under vejledningen. Nogle vejledere mener, at det er essentielt, at gruppen mødes fysisk med vejleder mindst én gang, mens andre vejledere mener, at vejledning via onlinemøder er fordelagtig og lige så understøttende for læring. På baggrund af hele forløbet foregår der fortsat spændende diskussioner blandt vejlederkollegerne om, hvorvidt de forskellige udmøntninger af klyngevejledning er et problem, og hvordan tjeklisten fungerer i de forskellige varianter af vejledningsformen. Men skal peer-feedback introduceres og integreres i det forudgående undervisningsforløb, skal koblingen til én eller flere former for klyngevejledning i hvert fald adresseres (Rienecker et al., 2019).

Det væsentlige budskab, som forfatterne ønsker at dele med denne artikel, er, at når pædagogiske udfordringer underkastes en systematisk tilgang til udvikling, kommer man ikke alene i dybden med både sin egen pædagogiske rolle, men også hele konteksten, i dette tilfælde det konkrete undervisningsmodul. Udviklingsprojekter kan kaste lys over svagheder og styrker samt nye eller forskellige forståelser, vi som undervisere og vejledere kan bruge aktivt i vores pædagogik. Ydermere, når udviklingsprojekter formidles og diskuteres, kan dette understøtte vidensdeling og samarbejde mellem kollegaer som, eksempelvis i dette udviklingsprojekt, har vist sig yderst vigtigt for den undervisningsramme, vi arbejder i.

Udviklingsmodellen med at stille et pædagogisk spørgsmål, at undres og fordybe sig i årsager kan fremadover bruges både i undervisnings- og vejledningssituationer til at skabe viden om og kontinuerligt forbedre både den individuelle underviseres praksis, men også være anvendelsesorienteret viden for andre undervisere når udviklingsprojekter formidles. På den måde kan udviklingsprojekter understøtte at undervisning også på den pædagogiske side trækkes i en vidensbaseret retning (Rienecker et al., 2013).

Konklusion

I problemformuleringen blev følgende spørgsmål stillet: Er brugen af en tjekliste til peer-feedback til hjælp/støtte for de studerende i vejledningsprocessen, hvor de skal give hinanden feedback? Får tjeklisten de studerende til at reflektere over indholdet – dvs. kan den anvendes som en tjekliste i skriveprocessen og til klyngevejledningen? Vi kan konkludere, at de studerende hovedsageligt brugte tjeklisten til at vurdere, hvorvidt indholdet var adresseret i egen opgave, og at de studerende ikke prioriterede at bruge tid på at give hinanden feedback. Hvis målet er at støtte de studerendes peer-feedbackproces, er en tjekliste altså ikke nok i sig selv – de studerende skal også introduceres til dens begrundelse og brug.

Udviklingsprojektet har ført til ny viden og refleksion hos førsteforfatter om, hvordan klyngevejledning opleves af studerende, og hvilke udviklingsområder man som underviser og vejleder skal arbejde videre med for at udvikle sine kompetencer. Udviklingsmodellen med at stille et pædagogisk spørgsmål, at undres og fordybe sig i årsager kan fremover bruges både i undervisnings- og vejledningssituationer. Den kan bidrage med væsentlig

viden, som ikke alene kan udvikle underviser/vejleder, men også undervisningsmåden på uddannelsen, idet der i vejledergruppen sparreres tæt med hinanden, og individuelle vejlederes udviklingsprojekter kan bruges kollegialt til vidensdeling og forbedring af undervisningen. På den baggrund overvejer gruppen af vejledere at ændre introduktionen til klyngevejledningen, så det bliver tydeligt for de studerende, hvilken læring de skal have ud af det, og hvad formålet med denne specifikke type vejledning er. De studerende kunne også have gavn af en introduktion til peer-feedback-funktionen og hvordan de skal bruge denne både i deres studie og deres arbejdsliv efterfølgende. Klyngevejledning er for mange – både undervisere og studerende – stadig et nyt koncept. Det betyder, at der er et større behov for at tydeliggøre, hvordan man introducerer og faciliterer klyngevejledning, så de studerende får rammerne for det bedst mulige læringsudbytte.

Referencer

- Andrade, H. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53, 27–31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Berthelsen, C. (2020). *Evidens i sygeplejen* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Biggs, J., & Tang, C. (2019). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/642465>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term*. Routledge. <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0619/2006026519.html>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: learning from award-winning teaching*. Routledge.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347–360.
- Dietz-Uhler, B., & Bishop-Clark, C. (2012). *Engaging in the scholarship of teaching and learning: a guide to the process and how to develop a project from start to finish*.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher education*, 31(03), 299–318.
- Elmeskov, D. C. m. fl. (2018). *Videnskabelse på universitetet: veje til integration af forskning og undervisning* (T. Damsholt, H. Nexø Jensen, & C. Ø. Rump (red.); 1. udgave). Samfundslitteratur.
- Elsevier. (2022). *Certified Peer Reviewer Course*. Researcher Academy. <https://researcheracademy.elsevier.com/navigating-peer-review/certified-peer-reviewer-course>
- Equator Network. (u.å.). *What is a reporting guideline? Enhancing the QUALity and Transparency Of health*

Research. Hentet 8. august 2023, fra <https://www.equator-network.org/about-us/what-is-a-reporting-guideline/>

Falchikov, N. (2003). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Routledge.

Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1 SE-Articles), 121–125. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.1.1.121>

Guyatt, G., Cairns, J., Churchill, D., Cook, D., Haynes, B., Hirsh, J., Irvine, J., Levine, M., Levine, M., Nishikawa, J., Sackett, D., Brill-Edwards, P., Gerstein, H., Gibson, J., Jaeschke, R., Kerigan, A., Neville, A., Panju, A., Detsky, A., ... Tugwell, P. (1992). Evidence-Based Medicine: A New Approach to Teaching the Practice of Medicine. *JAMA*, 268(17), 2420–2425. <https://doi.org/10.1001/jama.1992.03490170092032>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1): 81-112.

Hendry, G. (2013). Integrating feedback with classroom teaching: Using exemplars to scaffold learning. I *Reconceptualising Feedback in Higher Education*. Routledge.

Jensen, H. N. (2008). Ja tak til mere kollektiv opgave-og skrivevejledning! *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3(6), 15–20.

Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger: håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser* (1. udgave). Samfundslitteratur.

Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2023). Feedback encounters: towards a framework for analysing and understanding feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 121–134. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2059446>

Li, H., Xiong, Y., Zang, X., L. Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K. S., & K. Suen, H. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 245–264.

Mazur, E. (1999). *Peer instruction: A user's manual*. American Association of Physics Teachers.

Niclasen, J. (2016). Klyngevejledning af specialestuderende. I *Københavns Universitet* (Universitetspædagogikum og udvikling af undervisning - deltagerprojekter og undervisningsperspektiver, Bd. 11, Nummer 21). <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/dut/article/download/22610/21645>

Niclasen, J., & Strøbæk, P. S. (2019). Group versus individual supervision of university students: a qualitative study. I *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift online* (Bd. 14, Nummer 27). <https://tidsskrift.dk/dut/article/download/109618/164398>

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756–778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nicol, D., & McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424–443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>

Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: A model for participation and learning in higher education. *Higher education*, 65(5), 581–593.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A

- review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Ramboll. (u.å.). *SurveyXact*. Hentet 29. december 2022, fra <https://www.surveyxact.com/#>
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4), 435–448.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Dolin, J., & Holten Ingerslev, G. (2013). *Universitetspædagogik* (L. m. fl. Rienecker (red.); 1. udgave). Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G., & Jørgensen, P. S. (2019). Kollektiv vejledning. I *God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter*. Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G., & Stray Jørgensen, P. (2020). *God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter*. Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/644938>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- SDU Uddannelseskvalitet. (2018). *4. Delpolitik for universitetspædagogik og pædagogisk kompetenceudvikling*.
[file:///C:/Users/sttha/Downloads/4_delpolitik_universitetspaed_og_paed_kompetenceudv\(2\).pdf](file:///C:/Users/sttha/Downloads/4_delpolitik_universitetspaed_og_paed_kompetenceudv(2).pdf)
- SDU Universitetspædagogik. (2019). *Study programme for the Lecturer Training Programme Winter 2021*.
- Sundhedsvidenskabeligt Fakultet. (2017). *Studieordning for Kandidatuddannelsen I Klinisk Sygepleje*.
https://www.sdu.dk/da/uddannelse/kandidat/klinisksygepleje/uddannelsens_opbygning/studieordning
- Syddansk Universitet. (2017). Eksamensopgave til modulet Sundhedsfremme, forebyggelse, rehabilitering og palliation i klinisk sygepleje. I *Studieordning for Kandidat i Klinisk Sygepleje*.
<https://odin.sdu.dk/sitecore/index.php?a=sto&id=7924&lang=da&kassogram=8121>
- To, J., Panadero, E., & Carless, D. (2022). A systematic review of the educational uses and effects of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1167–1182.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2011134>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, 68(3), 249–276.
- Winstone, N. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: a learning-focused approach*. Routledge.
- Zoom Video Communications Inc. (2016). *Security guide. Zoom Video Communications*.
<https://d24cgw3uvb9a9h.cloudfront.net/static/81625/doc/Zoom-Security-White-Paper.pdf>

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk