DUT 41
Årgang 21, nr. 41, 2026

Artikel, fagfællebedømt

Akademisk posterpræsentation som læringsaktivitet

Charlotte Nielsen[1], Kæbekirurgisk Afdeling, Odense Universitetshospital
Forskningsenhed for Plastikkirurgi, Odense Universitetshospital/Klinisk Institut, Syddansk Universitet

Marianne Dyrby Lorenzen, Rygcenter Syddanmark, Sygehus Lillebælt

Bettina Trettin, Hudafdeling I og Allergicentret, Odense Universitetshospital
Center for Innovativ Medicinsk Teknologi, Odense Universitetshospital/Syddansk Universitet/Klinisk Institut, Syddansk Universitet

Abstract

Artiklen undersøger en omlægning af prøveformen på et sundhedsvidenskabeligt kandidatmodul, hvor en traditionel eksamen er erstattet af posterpræsentation og aktiv deltagelse. Med afsæt i studerendes evalueringer analyseres, hvordan posterformatet fungerer som integreret lærings- og afprøvningsaktivitet. Resultaterne indikerer, at udarbejdelsen af en poster kan understøtte de studerendes evne til at strukturere, prioritere og formidle komplekst fagligt indhold samt fremme engagement, dialog og udvikling af akademiske formidlingskompetencer. Samtidig peger analysen på, at læringsudbyttet er betinget af en tydelig didaktisk rammesætning. På baggrund af et begrænset og kontekstbundet datagrundlag bidrager studiet med indikationer på, hvordan posterpræsentation kan fungere som en læringsfremmende praksis i universitetspædagogiske læringsdesigns.

Introduktion

Vurderingsformer spiller en central rolle i universitetsundervisning, idet de ikke alene måler, men også er med til at forme de studerendes læring. Denne artikel tager afsæt i en konkret omlægning af prøveformen på et sundhedsvidenskabeligt kandidatmodul, hvor en traditionel eksamen bestående af en skriftlig opgave efterfulgt af mundtlig eksamination i grupper er erstattet af en posterpræsentation samt krav om aktiv deltagelse. Med aktiv deltagelse menes der, at de studerende skal deltage minimum 80 % i undervisningen for at bestå faget. Omlægningen udspringer af et ønske om at skabe bedre sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og afprøvning samt at understøtte en proces- og praksisnær læring. Artiklen undersøger og begrunder didaktisk dette læringsdesign og bidrager med en praksisnær analyse af, hvordan posterpræsentation kan fungere som en integreret lærings- og afprøvningsaktivitet i universitetspædagogisk praksis. Dermed peger den på alternativer til mere konventionelle vurderingsformer.

[1] Charlotte.Nielsen@rsyd.dk

Baggrund

Inden for sundhedsvidenskabelige kandidatuddannelser anvendes en bred vifte af eksamensformer fra skriftlige prøver og multiple choice-tests til mundtlige og kliniske prøver, der tilsammen har til formål at vurdere både de studerendes teoretiske viden og kliniske kompetencer. Forskning i universitetspædagogik peger imidlertid på, at vurderingsformen ikke blot måler læring, men aktivt former den, idet studerendes læringsstrategier påvirkes af, hvad og hvordan der bedømmes (Biggs, 1996; Scouller, 1998). Constructive alignment udgør en didaktisk ramme, der fokuserer på sammenhængen mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og vurderingsformer (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011). Grundantagelsen er, at studerendes læring styrkes, når de aktiviteter, de deltager i under undervisningen, understøtter de kompetencer, der efterfølgende efterspørges og vurderes. Vurdering forstås dermed ikke som en afsluttende kontrol af læring, men som et centralt element i selve læringsdesignet. Begrebet er særligt relevant i denne undersøgelse, fordi artiklen netop omhandler en omlægning af prøveformen med henblik på at skabe større overensstemmelse mellem modulets læringsmål, den problembaserede og brugerinddragende undervisning samt den afsluttende afprøvning.

Med afsæt i constructive alignment (Biggs & Tang, 2011) kan der identificeres en didaktisk udfordring, når eksamensformen ikke er i overensstemmelse med modulets læringsmål og tilrettelagte læringsaktiviteter. Denne udfordring blev særlig relevant i forbindelse med en organisatorisk ændring på kandidatuddannelsen i Klinisk sygepleje, hvor den mundtlige eksamen på modulet KS3: Brugerdreven innovation og teknologi i klinisk sygepleje (KS3) bortfaldt, hvilket potentielt ændrede samspillet mellem modulets læringsaktiviteter og vurderingsform. På modulet KS3 modtager de studerende undervisning i design og udvikling af teknologiske sundhedsløsninger ved hjælp af metodologien Participatory Design (PD). PD er en brugerinddragende forskningsmetodologi, der leder de studerende gennem en brugerdreven innovationsproces i tre faser (Clemensen et al., 2024; Nielsen et al., 2024). Igennem modulet arbejder de studerende med en sundhedsfaglig relevant case udarbejdet af klinikere, hvor de skal anvende de første to faser af PD-processen (se figur 1). De skal i klinisk praksis identificere brugernes behov ved hjælp af relevante forskningsmetoder (fase 1) og herefter sammen med brugerne designe og udvikle en prototype på en teknologi (fase 2), der skal kunne anvendes til at imødekomme de identificerede behov. Denne måde at arbejde på kræver ikke kun metodisk stringens, men også brug af iterationer og kreative metoder, som fx mock-ups, workshops og brug af probes (Simonsen & Robertson, 2013; Trettin et al., 2025).

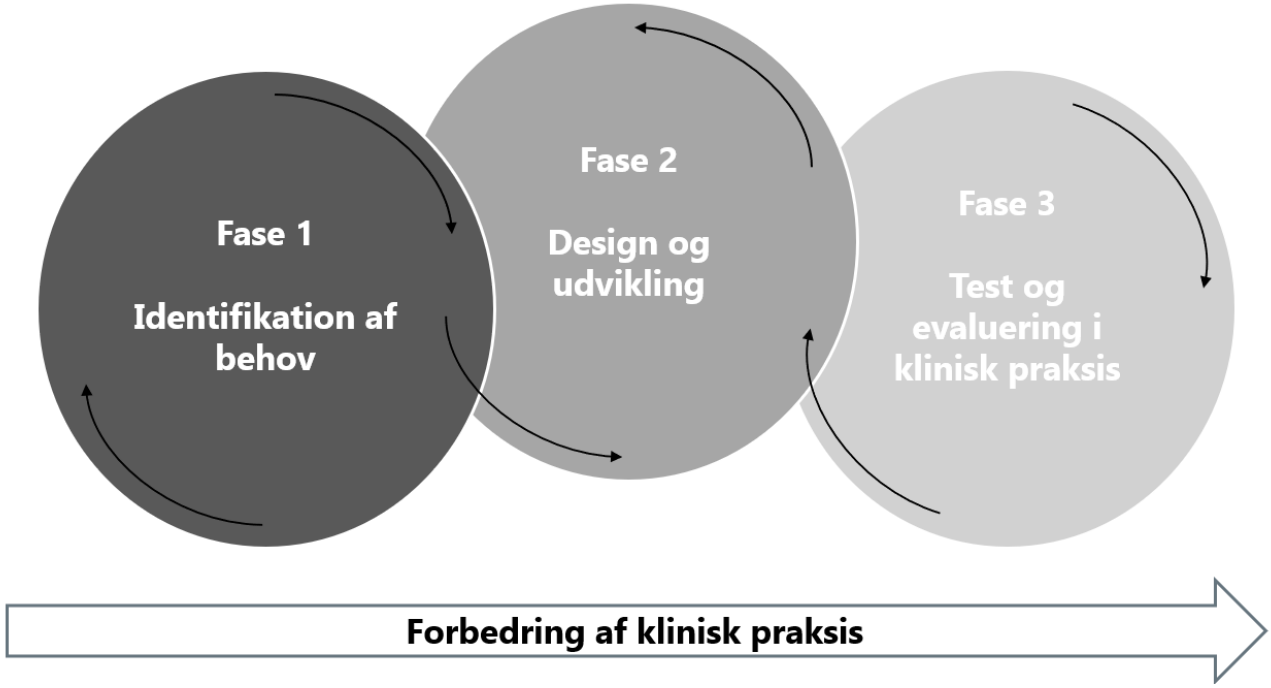
Læringsdesignet kan i denne sammenhæng forstås i lyset af begrebet stilladsering, hvor de studerende gennem struktureret støtte, feedback og gradvist øget kompleksitet bevæger sig mod større selvstændighed (Wood et al., 1976). De iterative PD-faser, de eksplicitte metodiske greb og den løbende vejledning fungerer som stilladserende elementer i læreprocessen, der guider de studerende i deres erkendelsesarbejde. Stilladset er således ikke begrænset til underviserfeedback, men er indlejret i læringsdesignet gennem processtruktur, artefakter og arbejdsformer, som tilsammen understøtter de studerendes udvikling fra undersøgende deltagere til mere selvstændige og refleksive aktører i en brugerdreven innovationsproces (Wood et al., 1976). En traditionel skriftlig/mundtlig eksamen risikerer her at privilegere produkt frem for proces og dermed underminere de kompetencer i videnskabelighed, samarbejde og formidling, som modulet sigter mod.

Med udgangspunkt i begrebet constructive alignment som en didaktisk ramme for sammenhængen i nævnte universitetsundervisning udviklede vi en posterbaseret afprøvning med mundtlig præsentation samt krav om aktiv deltagelse på modulet. Formålet var at styrke sammenhængen mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og afprøvning samt muliggøre formativ feedback. Ifølge Biggs vil en sådan alignment understøtte dybdelæring, fordi de studerende orienterer deres indsats mod de aktiviteter og præstationer, der

faktisk bedømmes (Biggs, 1996). Anvendelse af poster som læringsaktivitet skabte ikke kun constructive alignment, men gjorde det også muligt at vurdere de studerendes læringsproces og samtidig støtte udviklingen af videnskabelige og formidlingsmæssige kompetencer, der er centrale i sundhedsvidenskabelig praksis.

En indledende litteratursøgning i Google Scholar, Scite AI og MEDLINE (Ovid) blev gennemført med henblik på at afdække eksisterende viden om posterpræsentation som lærings- og afprøvningsaktivitet på videregående uddannelser. Litteraturen peger på, at posterpræsentation kan have flere pædagogiske funktioner. I et systematisk mixed-methods review viser Peeters et al., at akademiske postere anvendes på tværs af uddannelsesniveauer og fagområder, særligt inden for de sundhedsprofessionelle uddannelser, og at posterprojekter anvendes både formativt og summativt. Formatet kan således både understøtte studerendes læring og fungere som afprøvning af deres viden og færdigheder (Peeters et al., 2025). Mulla og kolleger viser i et narrativt review, at arbejdet med postere stiller krav til kritisk bearbejdning samt præcis, visuel og mundtlig formidling af videnskabeligt indhold og dermed rummer potentiale for udvikling af akademiske formidlingskompetencer (Mulla et al., 2025).

Samlet peger litteraturen således på, at posterpræsentation kan forbinde læring, bedømmelse og akademisk formidling. Der er imidlertid mindre viden om, hvordan disse elementer konkret tænkes sammen i den didaktiske tilrettelæggelse af en prøveform, og hvordan de studerende oplever posterformatets betydning for deres læring og udvikling af akademiske formidlingskompetencer. En undersøgelse af en konkret omlægning af en prøveform kan derfor bidrage med praksisnær viden om, hvordan posterformatets pædagogiske potentiale udfolder sig i en dansk universitetspædagogisk kontekst.



Figur 1: Oversigt over de tre faser i Participatory Design

Formål

På denne baggrund er formålet med artiklen at undersøge og didaktisk begrunde omlægningen til posterpræsentation som prøveform på et sundhedsvidenskabeligt kandidatmodul samt at analysere, hvordan posterformatet kan understøtte studerendes læring og udvikling af akademiske formidlingskompetencer.

Analysen tager afsæt i de studerendes evalueringer af prøveformen.

Undersøgelsesspørgsmål

- Hvordan er posterpræsentation designet og implementeret som afprøvnings- og læringsaktivitet i modulet?

- Hvordan bidrager posterformatet til udvikling af studerendes akademiske formidlingskompetencer?

- Hvordan oplever studerende, at arbejdet med posterpræsentation understøtter deres læring og forståelse af det faglige indhold?

Kontekst

Modulet KS3: Brugerdreven innovation og teknologi i klinisk sygepleje er et kandidatmodul på 10 ECTS-point, der udgør en obligatorisk del af kandidatuddannelsen i Klinisk sygepleje. Modulet har til formål at kvalificere de studerende til at udvikle teknologiske løsninger, der kan understøtte klinisk praksis i sundhedsvæsenet.

Undervisningen er didaktisk tilrettelagt med afsæt i problembaseret læring (PBL) og projektarbejde, som rammesætter den PD-baserede innovationsproces beskrevet ovenfor (Dolmans et al., 2016). PD-metodologien strukturerer de studerendes arbejde med brugerinddragelse, behovsafdækning og prototypeudvikling. Desuden bidrager PBL-tilgangen med en praksisnær, casebaseret organisering, hvor de studerende gruppevist arbejder med komplekse, autentiske problemstillinger fra klinisk praksis. Læringsdesignet realiseres konkret gennem en tæt kobling mellem teoretiske oplæg, metodeworkshops og empirisk feltarbejde i arbejdet med den kliniske case (SDU). Gennem modulet arbejder de studerende med iterative læringsaktiviteter, hvor samspillet mellem teori og praksis anvendes til at identificere brugernes behov og udvikle løsningsforslag målrettet en klinisk kontekst. Denne organisering understøtter dybdelæring, kritisk refleksion og de studerendes mulighed for at omsætte viden på tværs af uddannelseskontekst og praksisfelt, som er centrale intentioner i PBL-baserede læringsdesigns (Dolmans et al., 2016). Læringsprocessen er didaktisk stilladseret gennem en tydelig struktur og en gradvis øgning af kompleksiteten. Via opgaveformater som præsentationer og blogafleveringer (Danbjørg et al., 2018), peer-feedback og løbende vejledning understøttes de studerende i at udvikle både faglige, metodiske og samarbejdsmæssige kompetencer (SDU). Peer-feedback forstås her som en dialogisk kommunikationsproces, hvor studerende indgår i gensidige drøftelser af den faglige præstation og giver hinanden konkrete tilbagemeldinger med henblik på at understøtte læring (Simonsmeier et al., 2020). I denne sammenhæng suppleres underviserens feedback således af de studerendes tilbagemeldinger til hinanden, så feedbackprocessen i højere grad bliver deltagelsesorienteret og forankret i de studerendes egne læreprocesser.

På kandidatuddannelsen i Klinisk sygepleje har modulet frem til 2024 været afsluttet med en todelt eksamensform bestående af en skriftlig gruppeopgave og et mundtligt forsvar. Som følge af organisatoriske ændringer var det fra 2025 ikke længere muligt at gennemføre denne eksamensform, hvilket nødvendiggjorde en omlægning af modulets afprøvning. Samtidig viste de studerendes evalueringer over flere år et udtalt ønske om en prøveform, der i højere grad sikrede aktiv deltagelse i PBL-arbejdet med de kliniske cases. Omlægningen af modulet tog derfor afsæt i didaktiske overvejelser om constructive alignment (Biggs, 1996) med henblik på at styrke sammenhængen mellem modulets læringsmål, undervisningsaktiviteter og prøveform. Det var vigtigt at finde en alternativ prøveform og en afslutning på modulet, der kunne understøtte de studerendes læring bedst muligt. Modulet bestås nu ved aktiv deltagelse, hvilket indebærer minimum 80 % fysisk fremmøde samt aktiv deltagelse i undervisningens læringsaktiviteter. Som afsluttende aktivitet udarbejder de studerende en videnskabelig poster, der formidler den brugerdrevne innovationsproces, de har gennemført. Posteren

præsenteres med en kort mundtlig pitch samt efterfølgende faglig dialog og peer-feedback på den sidste undervisningsdag. Posterpræsentationen fungerer således både som modulafslutning og som en integreret læringsaktivitet, hvor de studerende sammenfatter, analyserer og diskuterer deres arbejde i overensstemmelse med PD-metodologien, samtidig med at de træner deres akademiske formidlingskompetencer.

Poster som læringsdesign

Posterformatet giver mulighed for at præsentere det videnskabelige arbejde i en kondenseret og visuel form, hvilket stiller krav til både analytisk prioritering og tydelig formidling (Gundogan et al., 2016). Postersessioner skaber desuden en ramme for dialog og feedback mellem studerende og undervisere (Nicol, 2011). I et universitetspædagogisk perspektiv kan udarbejdelsen af en videnskabelig poster dermed bidrage til at udvikle både faglig forståelse, kommunikationskompetencer og refleksion over egen læringsproces.

Posteraktiviteten blev tilrettelagt som en afsluttende del af modulets opgaveløsning, men blev introduceret for de studerende allerede ved modulets start. Herved fik de mulighed for løbende at have posterformatet i deres bevidsthed gennem deres arbejde, hvilket samtidig havde til hensigt at reducere et eksamenspres og ensidigt fokus på et slutprodukt, der kan forhindre de studerendes engagement i den innovative PD-proces.

Formålet med at anvende posterformatet var at give mulighed for, at de studerende kunne formidle deres analyse, designproces og foreslåede løsning i en kort og visuelt struktureret form. Samtidig var hensigten, at posterarbejdet skulle understøtte de studerendes læringsproces gennem modulet, idet arbejdet med visuel struktur kunne bidrage til at styrke deres erkendelse af faglige sammenhænge samt modtagernes forståelse. Endelig skulle posteren synliggøre de studerendes forståelse af PD-metodologien, herunder de metodiske valg og refleksioner, der havde formet deres arbejdsproces.

Forud for selve udarbejdelse af posteren modtog de studerende en introduktion til posterformatet som videnskabelig formidlingsform. Undervisningen havde til formål at give de studerende redskaber til at omsætte deres projektarbejde til en kondenseret og visuelt orienteret præsentation. Som en del af denne introduktion arbejdede de studerende med analyse af eksisterende posters. Hver gruppe udvalgte én poster ud af 15 mulige og analyserede den med fokus på fire dimensioner: layout og visuel struktur, formidling af budskabet, anvendelse af figurer samt den logiske opbygning af indholdet. Øvelsen blev efterfølgende diskuteret i plenum med henblik på at skabe en fælles forståelse af centrale designprincipper og kommunikative virkemidler i posterformatet. Med afsæt i Gundogan et al. (2016) blev der i undervisningen sat fokus på typiske udfordringer i arbejdet med videnskabelige posters, som blev omsat til konkrete råd (se figur 2).

Faldgruber	Gode råd
✗ For meget tekst	✓ Prioritér hovedpointer
✗ Uklar struktur	✓ Skab klar struktur – brug overskrifter
✗ Utydelig læseretning	✓ Tydelig og logisk læseretning
✗ Uoverskueligt layout	✓ Overskueligt design – farver og kontraster
✗ Få visuelle elementer	✓ Anvend figurer/diagrammer

Figur 2: Typiske faldgruber og gode råd i posterfremstilling

Kriterier for udarbejdelse af akademisk poster

Posteren skulle struktureres efter en visuel udgave af IMRAD-modellen (Introduction, Methods, Results and Discussion), som er en udbredt struktur i sundhedsvidenskabelig formidling, der bidrager til en klar og logisk præsentation af projektarbejde. Modellen understøtter de studerendes arbejde med at organisere deres analyse og formidle centrale elementer i projektet på en overskuelig måde (se figur 3) (Cuschieri, 2022). Posteren skulle således indeholde en kort introduktion til casen og undersøgelsesspørgsmålet, en præsentation af den anvendte PD-proces, en fremstilling af gruppens løsningsforslag samt en diskussion af løsningen og implementeringsmuligheder samt perspektiver for videre udvikling. Der blev lagt vægt på en klar struktur, kortfattet tekst og brug af visuelle elementer.

IMRAD-kriterier for udarbejdelse af den akademiske poster
Introduktion (Introduction) En kort præsentation af baggrunden for projektet. Her bliver den udleverede case introduceret sammen med den problemstilling, som gruppen har udarbejdet. Afsnittet indeholder desuden et undersøgelsesspørgsmål eller projektets formål, som danner udgangspunkt for det videre arbejde.
Metode (Methods) Den metodiske tilgang til arbejdet med casen beskrives. Her redegør de studerende for, hvordan de har anvendt Participatory Design som overordnet metodologisk ramme. Afsnittet omfatter en kort beskrivelse af designprocessens centrale faser, herunder identificering af behov, idéudvikling samt afprøvning eller test. Desuden bliver relevante aktiviteter som workshops, dataindsamling og litteratursøgning kort beskrevet.
Resultater (Results) De væsentligste fund fra gruppens arbejde bliver præsenteret samt den løsning, som er udviklet i designprocessen. I dette afsnit lægges der vægt på at formidle resultaterne klart og visuelt, eksempelvis ved hjælp af figurer, diagrammer eller illustrationer, der kan understøtte forståelsen af den udviklede løsning.
Diskussion og konklusion (Discussion) Projektets centrale refleksioner præsenteres. Her diskuteres løsningen i relation til teori og metoder fra undervisningen, og der reflekteres over løsningens potentiale og begrænsninger. Afsnittet kan desuden indeholde overvejelser om, hvordan løsningen kan testes og efterfølgende implementeres eller videreudvikles i en efterfølgende iterativ designproces.

Figur 3: IMRAD-struktur til udarbejdelse af akademisk poster

Efter ovenstående struktur arbejdede grupperne i undervisningen med at udvikle den første skitse til deres poster. Her formulerede de titel og undersøgelsesspørgsmål, planlagde posterens struktur og udarbejdede korte tekstudkast til de enkelte sektioner. Formålet med denne fase var at understøtte en proces, hvor de studerende aktivt skulle omsætte deres projektarbejde til en kondenseret formidlingsform. Denne proces kan ses som et eksempel på aktiv læring, hvor de studerende gennem bearbejdning, udvælgelse og visualisering af deres projektresultater arbejder med at syntetisere og strukturere deres viden. De studerende arbejdede videre

med deres posters efter undervisningen, og afleverede dem i læringsplatformen itslearning forud for den mundtlige posterpræsentation en uge senere.

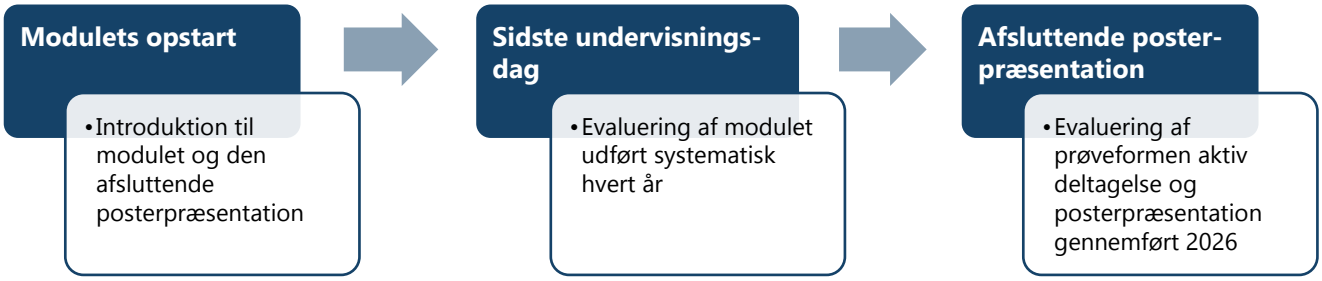
Posterpræsentation

Selve postersessionen blev gennemført som en kombination af mundtlig præsentation og dialog. Alle grupper medbragte deres poster i fysisk form (A3), som blev hængt op i undervisningslokalet, og posteren blev samtidig vist digitalt under præsentationen. Hver gruppe præsenterede deres poster i et kort mundtligt pitch på cirka 10 minutter, efterfulgt af 10 minutters spørgsmål og feedback fra medstuderende og undervisere. Feedbacken tog udgangspunkt i to centrale kriterier: 1) Tydeligheden i præsentationen af PD-processen 2) Gruppens refleksioner over den foreslåede løsning i relation til teori og metoder fra KS3-modulet Brugerdreven innovation og teknologi i klinisk sygepleje. Denne organisering havde til formål både at træne de studerendes visuelle og mundtlige formidlingskompetencer og at skabe en læringssituation, hvor projektarbejdet blev kvalificeret gennem faglig dialog og peer-feedback. Peer-feedback kan i denne sammenhæng bidrage til at styrke de studerendes evne til kritisk refleksion og argumentation, idet de både modtager og giver faglig respons på hinandens arbejde (Nicol, 2011).

Hvorvidt denne tilrettelæggelse og disse didaktiske overvejelser faktisk understøtter de ønskede læringsudbytter, afhænger imidlertid også af, hvordan de studerende oplever posterpræsentationen. Derfor inddrager vi i det følgende de studerendes perspektiv på posterpræsentation som læringsaktivitet.

Metode

Viden om de studerendes perspektiv kan genereres gennem deres evalueringer af kandidatmodulet, der både er indsamlet kvantitativt og kvalitativt i forbindelse med afslutningen på modulet. Desuden har vi suppleret de systematiske evalueringer af modulet med en evaluering, der specifikt fokuserer på posterpræsentationen (fig. 4).



Figur 4: Oversigt over tidspunktet for de gennemførte evalueringer

Evaluering af modulet på sidste undervisningsdag

På modulets sidste undervisningsdag er der systematisk indsamlet skriftlig feedback fra de studerende, hvilket tidsmæssigt ligger før afholdelse af eksamen eller posterpræsentationen. Feedbacken er givet via et spørgeskema udarbejdet af Studienævnet for Kandidatuddannelserne i Fysioterapi, Ergoterapi, Jordemodervidenskab, Klinisk Sygepleje og Den Sundhedsfaglige Kandidatuddannelse. Spørgeskemaet omhandler blandt andet modulets indhold, sammenhæng, læringsaktiviteter samt viden, mål og færdigheder (bilag 1). Der svares på en femtrins Likert-skala (helt uenig, uenig, hverken/eller, enig, helt enig), og i tilknytning til spørgsmålene har der været mulighed for at tilføje fritekstkommentarer.

Derudover har de studerende på den sidste undervisningsdag besvaret tre åbne, kvalitative spørgsmål i fritekst på post-its (eksempel i fig. 5) Udsagn herfra indgår i resultatafsnittet.

De tre spørgsmål, der blev besvaret, var:

- Hvad har fungeret godt?
- Hvad kunne være anderledes?
- Kommentarer, fif og gode råd?

Efterfølgende har der også været en mundtlig opsamling i plenum faciliteret af underviseren.



Figur 5: Eksempel på de studerendes kvalitative evaluering fra 2023

I 2024 blev der tilføjet to kvalitative spørgsmål til evalueringen fra Studienævnet, der kunne besvares i fritekst:

- Nævn op til tre positive ting, du specifikt godt kan lide ved dette undervisningsforløb
- Nævn op til tre ting, du kan foreslå forbedret i undervisningsforløbet

Denne artikel baserer sig på data fra de årlige evalueringer, der gennemførtes på den sidste undervisningsdag i perioden 2022-2026, i alt fem evalueringer. Spørgeskemaet fra Studienævnet har en gennemsnitlig besvarelsesprocent på cirka 70 % (se tabel 1). Data fra 2025 og 2026 er indsamlet efter omlægningen af KS3-modulet til afprøvning ved aktiv deltagelse og posterpræsentation.

Evaluering af posterpræsentation og læring efter den afsluttende posterpræsentation

Da evalueringerne af hele modulet er gennemført på den sidste undervisningsdag, var det altså, før eksamen eller posterpræsentationen havde fundet sted. Derfor gennemførte vi i 2026 en evaluering med de studerende i forhold til aktiv deltagelse og posterpræsentation som læringsaktivitet via spørgeskema efter posterpræsentationen. Det var en undersøgelse der indeholdt en kvantitativ del med fem svarkategorier svarende til Studienævnets spørgeskema, hvor der kunne afkrydses på en femtrins Likert-skala (helt uenig, uenig, hverken/eller, enig helt enig). Ligeledes indeholdt spørgeskemaet også en kvalitativ fritekst del, hvor de studerende blev stilet tre spørgsmål i forhold til posterpræsentation som læringsaktivitet (se bilag 2).

Dataanalyse

De kvantitative data er analyseret deskriptivt med henblik på at identificere tendenser i de studerendes vurderinger. Besvarelserne fra Likert-skalaen er opgjort som gennemsnitsscorer, hvilket muliggør en sammenligning af vurderinger på tværs af de undersøgte dimensioner, herunder læringsudbytte, engagement og formidlingskompetencer.

De kvalitative data er analyseret gennem en deskriptiv og iterativ gennemgang inspireret af Malteruds systematiske tekstkondensering (Malterud, 2012). De studerendes udsagn er gennemlæst flere gange, hvor meningsbærende enheder er identificeret og kondenseret i tværgående temaer relateret til læring, engagement og formidlingskompetencer.

Både de strukturerede og kvalitative evalueringer blev gennemført anonymt. Dataanalysen blev foretaget af tre undervisere fra modulet, som indgik i et samlet underviserteam på 13-15 personer. Alle tre undervisere har undervist på modulet, og førsteforfatteren har været fagansvarlig for modulet fra 2022-2025. Førsteforfatteren gennemførte den indledende analyse og meningskondensering inspireret af Malteruds systematiske tekstkondensering, hvorefter de fremkomne koder og temaer løbende blev diskuteret med de to medforfattere. Denne forskertriangulering blev anvendt for at kvalificere dataanalysen og styrke analysens troværdighed. Da analyserne blev gennemført af undervisere med kendskab til modulet, blev fortolkninger og temaudvikling løbende drøftet med henblik på at synliggøre og kritisk forholde sig til egen forforståelse. Der blev ikke gennemført deltagerverificering af de identificerede temaer. Dataanalysen er induktiv, hvorfor de pædagogiske begreber stilladsering og constructive alignment først inddrages som analytisk linse til at diskutere posterformatets stilladserende funktion, sammenhængen mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og prøveform samt udviklingen af de studerendes akademiske formidlingskompetencer.

Resultater

Resultaterne af de studerendes systematiske evalueringer af modulet i perioden 2022-2026 fremgår af tabel 1. De studerende vurderede generelt modulet positivt med gennemsnitlige scorer mellem 3,86 og 4,35 på en 5-punktsskala. Den højeste gennemsnitlige vurdering blev opnået i 2023 (4,35), mens den laveste blev registreret i 2026 (3,86). Medianen var stabil på 4 eller 4,5 gennem hele perioden, og standardafvigelserne varierede fra 0,63 til 0,99, hvilket tyder på en vis variation i de studerendes vurderinger. Selvom gennemsnittet i 2026 var det laveste i perioden, indikerer medianen på 4 fortsat en overvejende positiv vurdering af modulet. Efter implementeringen af den ændrede eksamensform i 2025 kunne der ikke identificeres nogen tydelig ændring i de samlede evalueringer.

Oversigt over besvarelserne af evalueringerne 2022-2026				
År	**Studerende, n (heraf erhvervs-kandidatstuderende)**	**Besvarelser, n (%)**	**Gennemsnit (SD)**	**Median**
2022	42 (0)	29 (69)	4,09 (0.76)	4
2023	39 (8)	28 (72)	4,35 (0,99)	4,5
2024	30 (8)	21 (70)	3,87 (0,64)	4
2025	59 (28)	46 (78)	4,12 (0,63)	4
2026	48 (30)	33 (69)	3,86 (0,79)	4

Tabel 1: Oversigt over spørgeskemabesvarelserne fra 2022-2026

De studerendes udsagn i evalueringerne af modulet 2022-2024

I perioden fra 2022-2024 var modulet organiseret omkring en todelt eksamen, med en skriftlig aflevering og en mundtlig gruppeeksamination. Evalueringen fremhæver modulets praksisnærhed og relevans. De studerende skriver fx: *"Meget praksisnær og relevant! God kombination af aktiv deltagelse og forelæsninger"* (2022) og *"Mulighed for løbende gruppediskussion og for at sætte teori på konkrete ting som man selv arbejder med"* (2024). Læringsaktiviteterne på modulet giver en meningsfuld kobling mellem teori og praksis, hvor de studerendes arbejdsproces med den kliniske case understøtter deres læring og transfer af viden. På den anden sider beskriver de studerende, at eksamensformen med den skriftlige opgave tager meget fokus fra deres læring på modulet. En studerende skriver: *"Meget fokus på eksamensopgave som tog fokus fra undervisningen"* (2023). Det udtrykker, hvordan eksamen forskyder opmærksomheden mod præstation og slutprodukt, hvilket dermed udfordrer de samskabende og procesorienterede læringsaktiviteter. De studerende evaluerer altså casearbejdet positivt, men skriver også: *"Gruppearbejde og holdundervisning gør faget nærværende, men det er nødvendigt at møde frem for at få udbytte af undervisning"* (2024) og *"Der skal være mødepligt, hvis man kræver at det hele skal baseres på gruppearbejde"* (2022). Der har gennem de tre år været et stort ønske fra de studerende om mødepligt på modulet.

De studerendes udsagn i evalueringer af modulet 2025-2026

I 2025 blev modulet omlagt til aktiv deltagelse og posterpræsentation med fokus på at understøtte læringsaktiviteterne og den brugerdrevne innovationsproces gennem hele modulet. De studerende skriver efterfølgende i evalueringerne: *"Det har været rigtig dejligt at faget ikke er afsluttet med en eksamen, kunne fokusere på processen i stedet for at fokusere på et slutresultat"* (2025) og *"Jeg synes at det er positivt at vi bliver "tvunget" til at deltage aktivt både med oplæg, blogs, feedback med mere. Synes det har givet mig mere end at skulle sidde derhjemme og skrive en eksamen"* (2025) uddybet med et andet udsagn: *"Ved fysisk fremmøde har der været tid til drøftelse og sparring med øvrige studerende, det har været udbytte- og lærerigt"* (2026). Evalueringerne tyder på, at afprøvning med aktiv deltagelse og posterpræsentation understøtter et skifte mod en mere formativ, deltageraktiverende og procesorienteret læringskultur. Samtidig viser andre udsagn dog også, at nogle studerende er kritiske ift. fremmøde/aktiv deltagelse og posterpræsentation som læringsaktivitet. Der er langt flest positive udsagn om det obligatoriske fremmøde og aktiv deltagelse på modulet, men enkelte siger også: *"Fremmøde OG afleveringer?! Lad os nu være voksne"* (2025) og desuden året efter: *"Det obligatoriske fremmøde gjorde for mig, at jeg hurtigt mistede interessen og følte at det var mere et "skal" fag end reelt at kunne fordybe sig i det. Jeg fungerer bedst i at kunne veksle mellem at have onlineundervisning og fysisk fremmøde, på den måde skaber det også et rum til at kunne strukturere undervisningen efter ens privatliv. Ærligt så synes jeg det skabte en unødvendig stressfaktor for mig, som gjorde at jeg nok mere så mig sur på faget"* (2026). I forhold til posterpræsentation siger en studerende: *"Anden fremstilling af projektet til slut end poster. Jeg synes det skulle være mere frit til fortolkning"* (2025). Disse evalueringer blev dog givet inden, selve posterpræsentationerne var blevet afholdt.

De studerendes evalueringer efter posterpræsentationen 2026

I alt deltog 30 af de 48 studerende, der var indskrevet på modulet, i undersøgelsen, svarende til en svarprocent på 63 %. Resultaterne af de studerendes vurderinger af posterpræsentationen fremgår af tabel 2. Generelt vurderede de studerende posterpræsentationen meget positivt. De gennemsnitlige scorer var høje på tværs af alle dimensioner og varierede fra 4,26 til 4,64 på en 5-punktsskala. Den højeste vurdering blev givet til den samlede oplevelse af posterpræsentationen (4,64; SD = 0,84), mens læringsudbytte (4,26; SD = 0,84), akademiske formidlingskompetencer (4,34; SD = 0,72) og posterformatet som læringsaktivitet (4,32; SD = 0,74) ligeledes

blev vurderet positivt. Medianen var 5 for samtlige dimensioner, hvilket indikerer, at de fleste studerende gav de højest mulige vurderinger. Standardafvigelserne var relativt lave og peger på en forholdsvis ensartet positiv vurdering blandt de studerende.

Dimension	**Gennemsnit (SD)**	**Median**
Læringsudbytte	4,26 (0,84)	5
Akademiske formidlingskompetencer	4,34 (0,72)	5
Posterformatet som læringsaktivitet	4,32 (0,74)	5
Samlet vurdering	4,64 (0,84)	5

Tabel 2: Oversigt over spørgeskemaevalueringerne efter posterpræsentation 2026

De studerendes kvalitative udsagn efter posterpræsentationen 2026

De studerendes oplevelser peger på, at posterpræsentation som læringsaktivitet særligt understøtter udviklingen af akademiske formidlingskompetencer og refleksiv læring. Kravet om at kondensere og visualisere komplekst indhold synes at fremme prioritering, begrebslig klarhed og kritisk stillingtagen til eget projekt, hvilket f.eks. kommer til udtryk i udsagnet: *"Det var en øvelse - lærerigt at vi skulle udvælge og fravælge tekst."* og *"Jeg har lært meget om strukturering af den smule skrift der er til rådighed på en poster - hvad er essensen i processen eller resultatet."* Samtidig fremhæves arbejdet med centrale pointer og designvalg: *"Rigtig godt at skulle finde de vigtigste punkter frem og diskussionen omkring hvad der skulle med på posteren, opsætning, farvevalg, hvor meget og hvor lidt tekst - generelt at arbejde med posterformater".*

Den mundtlige præsentation og peer-feedback skaber et dialogisk læringsrum, hvor forståelse uddybes og nuanceres, hvilket understøttes af udsagn som: *"Det har været meget lærerigt at give og modtage Peer-feedback"* og *"Mulighed for dialog i fælles forum"*. Posterformatet opleves desuden som praksisnært og anvendeligt: "*Spændende kreativ proces, som kan bruges i den virkelige verden*" samt "*det er meget brugbart i min kliniske praksis!*".

Evalueringen indikerer desuden, at aktiv deltagelse som didaktisk ramme understøtter vedvarende engagement og kollektiv vidensudveksling. Dette kommer blandt andet til udtryk i udsagn som: *"Ja man er aktiv på en helt anden måde"* samt *"Det gjorde, at alle skulle være aktiv gennem faget, samtidig med at vi arbejder med det, vi er blevet præsenteret for."*

Dog viser fundene, at læringspotentialet i posterformatet er afhængigt af en tydelig didaktisk rammesætning, herunder klare forventninger, målrettet vejledning og tilstrækkelig tid til forberedelse og feedback. Dette afspejles i kritiske bemærkninger som: *"Man kunne godt have brugt lidt vejledning i poster processen"* og *"Måske tydeligere rammer eller kriterier for indholdet gøre det lettere at vide, hvad der forventes"*. Samlet set fremstår posterpræsentation som en relevant og praksisnær læringsaktivitet, der kan styrke både faglig forståelse og centrale akademiske kompetencer, hvis aktiviteten bliver rammesat med tydelige kriterier og vejledning.



Figur 6: Postere fra en afsluttende posterpræsentation

Diskussion

Denne artikel har undersøgt, hvordan posterpræsentation som lærings- og afprøvningsaktivitet kan understøtte studerendes læring og udvikling af akademiske formidlingskompetencer på et sundhedsvidenskabeligt kandidatmodul. Artiklen bygger på et empirisk datamateriale bestående af studerendes modulevalueringer fra perioden 2022-2026 samt en supplerende spørgeskemaundersøgelse om de studerendes erfaringer med og oplevelser af posterpræsentation som læringsaktivitet.

I det følgende diskuteres undersøgelsens resultater i relation til eksisterende universitetspædagogisk forskning med inddragelse af de pædagogiske begreber stilladsering og constructive alignment. Samtidig diskuteres de metodiske og universitetspædagogiske implikationer af den beskrevne omlægning af modulets prøveform.

Constructive alignment og afprøvning som drivkraft for læring

Et centralt fund i undersøgelsen er, at omlægningen af prøveformen har styrket constructive alignment mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og vurderingsformer (Biggs & Tang, 2011). Den tidligere traditionelle eksamensform orienterede sig i højere grad mod et afsluttende skriftligt produkt, hvorimod posterpræsentationen i højere grad understøtter den proces- og praksisorienterede læring, som er indlejret i modulets PBL-tilgang og PD-metodologi. Dette stemmer overens med Biggs' pointe om, at studerende tilpasser deres indsats til de aktiviteter, der belønnes gennem vurderingen (Biggs & Tang, 2011). Når afprøvningen integreres i undervisningens arbejdsformer, som det var tilfældet med posterarbejdet og den afsluttende præsentation, så reduceres diskrepansen mellem læring og bedømmelse. De studerende inviteres dermed til dybdelæring frem for overfladelæring.

Fundene peger desuden på, at posterformatet understøtter udviklingen af centrale akademiske formidlingskompetencer, herunder evnen til at kondensere og strukturere komplekst indhold, balancere tekst og visualisering samt formidle fagligt stof kort og præcist. Både de kvantitative resultater og de studerendes kvalitative udsagn indikerer, at kombinationen af mundtlig præsentation og peer-feedback skaber et dialogisk og deltagelsesorienteret læringsrum. Dette kan forstås i lyset af Ardills pointer om, at læringsudbyttet af peer-feedback afhænger af tydelig rammesætning, fælles kriterier og oplevet medejerskab til vurderingsprocessen (Ardill, 2025).

Analysen peger på, at afprøvning i dette læringsdesign er en drivkraft for læring i tråd med principperne i assessment for learning (Black & Wiliam, 2009). Ved at introducere posterformatet tidligt i forløbet bliver afprøvningen retningsgivende for de studerendes arbejde gennem hele modulet. Dermed fungerer vurderingsformen som et didaktisk redskab, hvor de studerende løbende engageres i at udvælge, organisere og formidle deres viden. Den mundtlige præsentation og den efterfølgende dialogiske feedback fra medstuderende og undervisere bidrager yderligere til at skabe det, Nicol og Macfarlane-Dick (2006) betegner som feedback-rige læringsmiljøer, hvor studerende aktivt deltager i vurderingsprocesser og udvikler deres selvregulering. Afprøvningen får således en formativ karakter, hvor læring opstår gennem iterative processer af afprøvning, feedback og justering, samtidig med at det er de studerende, der tager kontrol over deres egen læring og på den måde bliver selvregulerende lærende (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Dette ligger i forlængelse af nyere forståelser af vurdering som en integreret del af læringsdesignet (assessment as learning), hvor de studerende ikke blot vurderes, men lærer gennem selve vurderingsaktiviteten (Boud & Molloy, 2013). På trods af tydelige kriterier og rammer kan det diskuteres, om afprøvningen kan fremstå uklar eller for tilfældig og dermed ikke som en afprøvnings- og læringsaktivitet, der reelt set understøtter de studerendes læring og forståelse af det faglige indhold. Vores fund tyder på, at når afprøvning designes i tæt overensstemmelse med læringsmål og undervisningsaktiviteter, kan den fungere som en drivkraft for læring. I et constructive alignment-læringsdesign transformeres afprøvning fra en afsluttende kontrolmekanisme til en kontinuerlig og integreret praksis, der understøtter de studerendes aktive deltagelse, refleksion og udvikling af både faglige og akademiske kompetencer.

Posterpræsentation som stilladserende læringsdesign

Analysen tyder på, at posterpræsentationen kan forstås som et stilladserende læringsdesign, hvor støtten ikke kun ligger i underviserens vejledning, men er indlejret i modulets struktur og aktiviteter. Ifølge stilladseringsteorien gives støtte ikke udelukkende direkte af underviseren, men også gennem opgaver, artefakter og organisering af læringsprocessen (Van de Pol et al., 2010; Wood et al., 1976). I dette modul ses det blandt andet i den måde, arbejdet med PD struktureres i tre faser, og hvor posterformatet introduceres fra starten som et fælles mål.

Introduktionen af posterformatet tidligt i forløbet synes at give de studerende en tydelig retning i arbejdet med casen og PD-processen. Samtidig benyttes forskellige læringsaktiviteter gennem modulet, som fx dataindsamling i klinikken, udvikling af prototype samt løbende refleksion via blog, præsentationer og peer-feedback. Det bidrager til at gøre en kompleks innovationsproces mere håndterbar. Dette kan forstås ud fra stilladseringsbegrebet (Van de Pol et al., 2010; Wood et al., 1976), hvor kompleksiteten reduceres, samtidig med at de studerende gradvist arbejder sig ind i den faglige dybde. Det viser, at stilladsering er et dynamisk begreb (Van de Pol et al., 2010). I begyndelsen er læringsdesignet relativt stramt struktureret, hvor de studerende arbejder inden for tydelige rammer. Senere, i modulet og ved den afsluttende præsentation, åbnes der for større selvstændighed i valg af fokus, struktur og formidling. Denne progression understøtter de studerendes mulighed for at arbejde mere selvstændigt med analyse og formidling af deres designproces og løsningsforslag.

Et centralt fund er desuden, at stilladseringen foregår på flere niveauer, som beskrevet af Elkrog-Hansen et al. (2024), der arbejder med stilladsering på tre niveauer: institutionsniveau, gruppeniveau og individuelt niveau. På institutionsniveau kommer stilladseringen til udtryk gennem IMRAD-strukturen og de eksplicitte vurderingskriterier, som tydeliggør faglige normer og forventninger. Introduktionen til posterformatet og arbejdet med analyse af eksisterende posters fungerer samtidig som konkrete redskaber, der gør disse forventninger anvendelige i praksis. På gruppeniveau spiller peer-feedback en væsentlig rolle gennem hele modulet og i postersessionen. Her udvikles læring gennem dialog, hvor de studerende både giver og modtager

feedback. Dette tyder på, at stilladsering ikke alene er knyttet til underviseren, men også udvikles i samspil mellem studerende (Bom & Troelsen, 2016; Van de Pol et al., 2010).

På den anden side peger analysen på, at stilladseringen ikke opleves ens af alle studerende. Selvom tydelige rammer generelt fremhæves som understøttende, peger flere udsagn på, at manglende eller uklar vejledning kan skabe usikkerhed, særligt i arbejdet med posterens indhold og i overgangen fra proces til formidling. Dette peger på en central spænding i læringsdesignet. De faste strukturer, herunder IMRAD-opbygning, eksplicitte vurderingskriterier og krav om kobling til PD-processen, kan fungere som et nyttigt stillads. Stilladseringen kan samtidig risikere at begrænse den åbenhed, fleksibilitet og samskabende tilgang, som ofte fremhæves som centrale kendetegn ved PD. I dette perspektiv kan posterformatet derfor ikke entydigt forstås som understøttende. Det samme design, der hjælper nogle studerende med at strukturere og formidle deres arbejde, kan for andre opleves som en begrænsning af deres mulighed for at udforske alternative og uforudsete veje og samskabe løsninger i designprocessen, hvilket er centrale elementer i PD. Analysen peger således på, at værdien af stilladsering ikke alene afhænger af graden af struktur, men af hvordan støtten balanceres i forhold til de studerendes behov for både retning og autonomi (Bom & Troelsen, 2016; Van de Pol et al., 2010; Wood et al., 1976).

Samlet set synes posterpræsentationen at understøtte læring gennem tydelige rammer og gradvis ansvarsoverdragelse, men fundene peger også på behovet for løbende didaktisk refleksion over, hvornår struktur understøtter læring, og hvornår den risikerer at indskrænke den fleksibilitet og udforskning, studerende kan have brug for i deres læringsproces.

Metodediskussion

Undersøgelsen er baseret på et begrænset empirisk grundlag bestående af studerendes evalueringer fra ét specifikt modul samt en supplerende spørgeskemaundersøgelse gennemført efter posterpræsentationen. Der er således ikke tale om en omfattende eller systematisk undersøgelse, der muliggør generaliserbare eller statistisk valide konklusioner. En yderligere begrænsning er svarprocenten på cirka 60-70 %, hvilket indebærer, at 30-40 % af de studerende ikke deltog i spørgeskemaundersøgelserne. Det kan ikke udelukkes, at de studerende, der valgte at besvare spørgeskemaet, adskilte sig fra de studerende, der ikke deltog, eksempelvis ved at have haft særligt positive eller negative oplevelser med posterpræsentationen. Resultaterne kan derfor være påvirket af selektionsbias. Derudover omfattede holdene både fuldtidskandidatstuderende og erhvervskandidatstuderende, som angivet i tabel 1. Disse grupper kan have forskellige forudsætninger, erfaringer og behov i relation til læringsaktiviteter og eksamensformer. Da undersøgelsen ikke havde til formål at sammenligne grupperne, er det ikke muligt at vurdere, om oplevelsen af posterpræsentationen varierede mellem dem. Resultaterne bør derfor læses som kontekstbundne og eksplorative, men peger på, at posterpræsentation kan have værdi som læringsaktivitet. Samtidig giver anvendelsen af de studerendes egne evalueringer adgang til indsigter i deres oplevede læringsudbytte og erfaringer med læringsdesignet. Denne type kvalitative data kan være påvirket af kontekstuelle forhold i denne undersøgelse, som fx timing af evalueringerne og de studerendes samlede oplevelse af modulet, men giver unik viden om de studerendes perspektiver. Samlet peger resultaterne dermed på tendenser snarere end entydige sammenhænge omkring, hvordan posterformatet og kravet om aktiv deltagelse opleves i relation til læring, engagement og formidlingskompetencer. En styrke ved undersøgelsen er, at de studerendes udsagn analyseres i sammenhæng med etablerede universitetspædagogiske begreber som constructive alignment, assessment for learning og stilladsering. Denne kobling muliggør en analytisk fortolkning, hvor empiriske erfaringer relateres til didaktiske

principper. Dermed peger undersøgelsen på konkrete didaktiske justeringer, som kan kvalificere lignende læringsdesigns, samtidig med at der er behov for yderligere og mere systematiske studier.

Konklusion

Undersøgelsen tyder på, at posterpræsentation kan fungere som læringsaktivitet, der understøtter de studerendes arbejde med at strukturere, formidle og reflektere over komplekst fagligt indhold. Fundene peger på, at koblingen mellem afprøvning, læringsaktiviteter og feedback kan styrke en proces- og deltagelsesorienteret læring samt udviklingen af akademiske formidlingskompetencer. En central forudsætning for læringsudbyttet er en tydelig didaktisk rammesætning med klare kriterier og løbende vejledning. Samtidig er det væsentligt, at læringsdesignet giver plads til de studerendes kreativitet, selvstændighed og aktive valg, da netop disse elementer kan understøtte refleksion, ejerskab til læringsprocessen og udviklingen af akademiske kompetencer. På baggrund af det begrænsede datagrundlag skal resultaterne forstås som indikationer, der peger på potentialet i posterpræsentation som en læringsaktivitet, hvor afprøvning integreres i undervisningen som en løbende og læringsfremmende praksis.

Referencer

Ardill, N. (2025). Peer feedback in higher education: Student perceptions of peer review and strategies for learning enhancement. European Journal of Higher Education, 15(4), 696-721.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347-364.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University (4. udg.). Maidenhead: Open University Press / McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education), 21(1), 5-31.

Bom, A. K., & Troelsen, R. (2016). Stilladsering i praksis-mellem ramme og læringsfællesskab. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 11(21), 21-30.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(6), 698-712.

Clemensen, J., Holm, K. G., Jakobsen, P. R., Jensen, C. M., Nielsen, C., Danbjørg, D. B., Smith, A. C., & Rothmann, M. J. (2024). Participatory design in telehealth research: Practical case examples. Journal of Telemed Telecare, 1357633x241262820. https://doi.org/10.1177/1357633x241262820

Cuschieri, S. (2022). How to structure a scientific article, conference poster and presentation. In A Roadmap to Successful Scientific Publishing: The Dos, the Don'ts and the Must-Knows (pp. 35-56). Springer.

Danbjørg, D. B., Clemensen, J., Hansen, P. S., Thrysøe, L., & Rothmann, M. J. (2018). Blogs-Læringsfællesskab med rum til refleksion. Læring og Medier, 10(18), 1-21.

Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. Advances in Health Sciences Education, 21(5), 1087-1112.

Elkrog-Hansen, L., Skovgaard, T., & Arvidsen, J. (2024). Stilladsering og dannelse. En analyse af introugen på en idrætsefterskole. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 10 (2), 81–98.

Gundogan, B., Koshy, K., Kurar, L., & Whitehurst, K. (2016). How to make an academic poster. Annals of Medicine and Surgery, 11, 69-71.

Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. Scandinavian Journal of Public Health, 40(8), 795-805.

Mulla, S. A., Patil, A., Mali, S., Jaiswal, H., Sawant, H. R., Shah, P., ... & Shah III, P. (2025). Exploring the multifaceted role of scientific paper and poster presentations: A narrative review. *Cureus*, 17(11).

Nicol, D. (2011). Developing students' ability to construct feedback. QAA Scotland, Enhancement Themes.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.

Nielsen, C., Jensen, C. M., & Trettin, B. (2024). Epistemological aspects of participatory design studies conducted in the field of health science. Journal of Advanced Nursing 2025 Aug;81(8):5151-5162. doi: 10.1111/jan.16293. Epub 2024 Jun 19. PMID: 38896062; PMCID: PMC12271664.

Peeters, M. J., Lee-Smith, W., Allen III, D. D., & Giuliano, C. (2025). Academic conference posters: A systematic review. Innovations in Pharmacy, 16(3), 10-24926.

Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. Higher Education, 35(4), 453-472.

SDU. Studieordning for Kandidat i Klinisk Sygepleje: Kandidat i Klinisk Sygepleje (tilgængelig 08.09.26)

Simonsen, J., & Robertson, T. (2013). Routledge international handbook of participatory design (Vol. 711). Routledge New York.

Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer feedback improves students' academic self-concept in higher education. Research in Higher Education, 61(6), 706-724.

Trettin, B., Agerskov, H., Lehmkuhl, L., Rothmann, M. J., Jensen, C. M., & Nielsen, C. (2025). Workshops as a Research Method in Health Science: Epistemological and Methodological Perspectives. Journal of Advanced Nursing. https://doi.org/10.1111/jan.17050

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. Educational Psychology Review, 22(3), 271-296.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89-100.

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