

Læringsdesign til udvikling af kvalitets- og bedømmelseskriterier i studerendes arbejde med kommunikationsprodukter på universitetet

Bengtsson, Mette; Pedersen, Rasmus Rex

Published in:
Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

Publication date:
2020

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Bengtsson, M., & Pedersen, R. R. (2020). Læringsdesign til udvikling af kvalitets- og bedømmelseskriterier i studerendes arbejde med kommunikationsprodukter på universitetet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(28), 149-163. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/113383/167471>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@ruc.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Læringsdesign til udvikling af kvalitets- og bedømmelseskriterier i studerendes arbejde med kommunikationsprodukter på universitetet

Mette Bengtsson^a, Rasmus Rex Pedersen^{b,1}

^{a,b}Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Roskilde Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

I denne artikel diskuterer vi, hvordan kvaliteten kan fremmes i studerendes arbejde med kommunikationsprodukter på universitetet. Først redegør vi for den universitetspædagogiske litteratur om kvalitets- og bedømmelseskriterier og peger på, hvordan denne primært beskæftiger sig med undervisning i og bedømmelse af akademiske opgaver. Vi argumenterer for, at kommunikationsprodukter ikke i samme grad som de akademiske opgaver har faste kvalitetskriterier, og at de studerende derfor først må lære at diskutere kvalitet og kvalitetskriterier i en konkret kommunikationssituation for derefter at kunne udarbejde et godt kommunikationsprodukt til denne. Med afsæt i de undervisnings- og bedømmelsespraksisser for kommunikationsprodukter, som vi selv har været en del af, foreslår vi et læringsdesign, der dels kan bruges til at stilladsere udviklingen og ekspliciteringen af kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter i undervisningen, dels kan bruges til eksamen for at sikre en faglig og fair bedømmelse.

Introduktion

Som undervisere på kommunikationsfag, hvor de studerende som del af deres uddannelse arbejder med forskellige kommunikationsprodukter som eksempelvis nyheder, reportager, portrætter, pjecer, kampagner og taler, er det vores erfaring, at der ikke altid på samme måde som for de akademiske genrer er en fælles forståelse af kvalitet og i forlængelse heraf faste og eksplicite kvalitets- og bedømmelseskriterier, som studerende kan støtte sig til i tilblivelsesproces i undervisningen, og som bedømmere kan tage afsæt i til eksamen. Ser man på studieordninger for universitetsfag med kommunikationsprodukter, er det iøjefaldende, at kvalitets- og bedømmelseskriterier ofte kun er formuleret i nogle meget overordnede vendinger. Vi argumenterer i denne artikel for, at det er en konsekvens af, at kvalitets- og bedømmelseskriterier for kommunikationsprodukter sammenlignet med traditionelle akademiske opgavegenrer har mange forskelligartede kommunikationssituationer, og at kvalitet derfor er en mere dynamisk størrelse og i nogen grad til forhandling. Vi argumenterer også for, at flere af kommunikationsprodukterne adskiller sig fra akademiske genrer, idet der ofte involveres æstetiske og følelsesmæssige virkemidler, hvor det kan være svært at forudsige, hvordan et publikum vil reagere, og hvor oplevelser af og meninger om produktet kan være mange og delte, selv blandt fagpersoner inden for samme felt. Det betyder ikke, at det ikke kan lade sig gøre at undervise i eller eksaminere kommunikationsprodukter på universitetet, men at der er nogle forhold omkring læringsmål, undervisnings- og bedømmelses-

¹Kontakt: bengtsson@ruc.dk, rasmusr@ruc.dk

former, som den universitetspædagogiske forskning med fordel kan forholde sig mere uddybende til. Formålet med denne artikel er derved at påpege et videnshul i den eksisterende litteratur i forhold til forståelsen af kvalitets- og bedømmelseskriterier og i forlængelse heraf at udvikle et eksemplarisk læringsdesign for, hvordan studerende og undervisere kan arbejde med kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter. Derved ønsker vi at understøtte en bedre begrundet praksis for studerendes arbejde med egne kommunikationsprodukter og bedømmelsen heraf.

Artiklen indleder med en redegørelse og sammenstilling af eksisterende teorier om kvalitets- og bedømmelseskriterier med henblik på at pege på udfordringer ved at formulere entydige kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter. Herefter udvikler vi med afsæt i vores undervisnings- og vejledningspraksis og med inddragelse af principperne bag "evaluative judgement" (Boud et al., 2018) et læringsdesign for arbejdet med kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter. Til sidst diskuterer vi arbejdet med kvalitet og kvalitetskriterier med henblik på at udvikle en bedre begrundet praksis for både undervisning og bedømmelse.

Teori: Kvalitets- og bedømmelseskriterier samt rubrikker

Siden man i 1999 igangsatte Bologna-processen, er europæiske videregående uddannelser blevet konvergeret på en lang række områder med det formål at sikre mobilitet og gensidig anerkendelse, herunder blandt andet ved at ensrette struktur (3+2+3), indføre fælles skalaer for omfang og bedømmelse (ECTS og karakterskalaer) og indføre synlige og sammenlignelige læringsmål. I denne proces er studieordningen blevet et centralt styringsdokument, der nu både indeholder en overordnet kompetenceprofil samt mere detaljerede læringsmål for de enkelte fagelementer, begge dele specificeret i forhold til viden, færdigheder og kompetencer. Ideelt set er læringsmålene klare, forståelige, dokumenterbare og eksaminerbare (Skov, 2015, s. 21-34) og bliver underbygget af læringsmålsstyret undervisning, hvor der er en konstruktiv sammenhæng mellem læringsmål, undervisnings- og eksamensformer ("constructive alignment") (Biggs og Tang, 2007; Andersen, 2010).

Som undervisere og bedømmere på uddannelser, der involverer kommunikationsprodukter, har vi dog oplevet, at den konstruktive sammenhæng kan være udfordret, idet læringsmålene ofte er formuleret på et så generelt niveau, at de er svære at bruge som kvalitets- og bedømmelseskriterier i undervisningen og til eksamen. Som vi ser det, relaterer dette sig især til to forhold, nemlig at kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter 1) er dynamiske og til en vis grad åbne for forhandling og forandring over tid og 2) betoner kreativitet og inddrager æstetiske og følelsesmæssige virkemidler, der kan afstedkomme subjektive og forskelligartede reaktioner hos modtagerne, og hvor man ofte alene har en hypotetisk forestilling om modtagelsen at forholde sig til.

Kigger man på den eksisterende forskning om kvalitets- og bedømmelseskriterier for universitetsuddannelser, forholder denne sig primært til kvalitet i forhold til studerendes akademiske viden, færdigheder og kompetencer, og hvor der er en forholdsvis veletableret forståelse af, hvad kvalitet er (Simon og Forgette-Giroux, 2001). Nogle af de kvalitets- og bedømmelseskriterier, der typisk fremhæves, er teoretisk og metodisk overblik og transparens, vidensbrugende og argumenterende analyse, præcist og nøgternt sprogbrug samt standarder for kildehåndtering (Panadero og Jonsson, 2013). Når en underviser videreformidler de pågældende kvalitetskriterier, sker det i et asymmetrisk forhold, hvor underviseren er eksperten, der med reference til studieordningen formidler kvalitetskriterierne til de studerende, der skal lære at forstå og internalisere dem i deres arbejde.

I den forbindelse er anvendelsen af "rubrics" eller på dansk "rubrikker" en velkendt og udbredt metode til at ekspliciterer kvalitetskriterier, som understøtter både læring og evaluering. En rubrik er et dokument, der ekspliciterer forventningerne til en given arbejdsopgave ved at opstille kvalitets- og bedømmelseskriterier og beskrive forskellige grader af opfyldelse af disse (Panadero og Jonsson, 2013; Dawson, 2015; Andrade, 2000). Rubrikker indgår ofte i en feedbackproces - oprindeligt tiltænkt i den summative feedback som et hjælpeværktøj for bedømmeren, men nu også i den formative feedback, hvor de studerende med en rubrik kan give feedback på både eget og andres arbejde med henblik på udvikling og læring. I et metastudie af empiriske undersøgelser af formativ brug af rubrikker identificerer Panadero og Jonsson flere forskellige måder, hvorpå brugen af rubrikker forbedrer studerendes læring: 1) Giver øget transparens ved at ekspliciterer de faglige forventninger, 2) reducerer bekymringer, fordi de studerende har en bedre forståelse for, hvad der forventes af dem, 3) understøtter feedbackprocessen for såvel undervisere som studerende, 4) forbedrer studerendes forståelse af egne evner og 5) understøtter studerendes selvregulering ved at give mulighed for at bryde arbejdet med opgaven ned i mindre dele og fokusere på specifikke elementer (Panadero og Jonsson, 2013). I den nyere forskning om rubrikker er man også optaget af "co-creation", hvor studerende og underviser sammen udformer rubrikker. Nogle af de fordele, der fremhæves, er studerendes ejerskabsfølelse og lyst til at bruge rubrikken, men også styrkelsen af studerendes selvregulering og aktivering af læringsstrategier (Fraile et al., 2017). Andrade var en af de første, der skitserede en fremgangsmåde til co-creation af rubrikker, hvor studerende med afsæt i modeltekster udvalgt af underviseren (også kaldet "exemplars") er med til at udvikle rubrikker (Andrade, 1997).

Forskellige udfordringer melder sig imidlertid, når man forsøger at bestemme kvalitet og formulere kvalitetskriterier i en rubrik til et kommunikationsprodukt. Som et helt overordnet læringsmål vil man i alle studieordninger med kommunikationsprodukter kunne skrive, at den studerende skal kunne reflektere over produktet i relation til den konkrete kommunikationssituation, som produktet indgår i. Det vil sige, at den studerende skal kunne argumentere for blandt andet indholds- og formmæssige valg ud fra en analyse af kommunikationssituationen, herunder en grundig analyse af afsender, modtager, emne og formål. Forsøger man sig derimod med at opstille mere situations- eller genrespecifikke kvalitetskriterier, er det sjældent helt så ligetil. Her synes der frem for faste kvalitetskriterier, som en underviser blot skal ekspliciterer og hjælpe de studerende med at internalisere, snarere at være brug for diskussioner og forhandlinger af kvalitetskriterier i forhold til den specifikke kontekst, som produktet skal indgå i.

En lignende tilgang til kvalitetskriterier findes i forskningen om "evaluative judgement", som netop fokuserer på evnen eller kompetencen til at kunne reflektere over kvalitet og kvalitetskriterier for et produkt til en specifik situation (Boud et al., 2018). Boud et al. opfordrer til, at man praktiserer "evaluative judgement" med studerende, når de arbejder med akademiske tekster, ud fra en idé om, at det sidenhen i arbejdslivet vil styrke deres evne til at udpege og diskutere kvalitet i forskellige kontekster, og at de derved vil opnå en vigtig kompetence til at udarbejde og arbejde efter en række selvdefinerede kvalitetskriterier i eget og andres arbejde (Boud et al., 2018). Frem for en instrumentel praksis, hvor studerende blot lærer at arbejde efter kvalitetskriterier udstukket i en studieordning eller af en underviser, har en sådan praksis til formål at understøtte livslang læring, hvor den studerende lærer at forholde sig til og diskutere kvalitet og kvalitetskriterier i en lang række forskelligartede kommunikationssituationer. Boud et al. argumenterer for, at dette er en nødvendighed på et arbejdsmarked,

hvor genrerne ofte ændrer sig, og hvor der ikke altid er enighed om kvalitet (Oliver 2015, s. 63). Inddragelsen af kommunikationsprodukter på videregående uddannelser er imidlertid et udtryk for, at den type professionel praksis, som Boud et al. refererer til, til en vis grad er flyttet ind i en uddannelseskontekst. Man kan sige, at hvor Boud et al. taler om fremtidige kommunikationssituationer, som de studerende skal udvikle kompetencer til at kunne indgå i, arbejder vi med kommunikationsprodukterne på universitetet allerede med disse.

Udover at det er svært at nedskrive konkrete kvalitetskriterier i en studieordning, da disse sjældent blot skal ekspliciteres og internaliseres, men diskuteres og forhandles, adskiller kommunikationsprodukter sig også fra akademiske genrer ved at betone kreativitet og inddrage æstetiske og følelsesmæssige virkemidler, hvor det kan være svært definitivt at bedømme hensigtsmæssigheden heraf. I den forstand deler kommunikationsproduktgenrer på universitetsuddannelser flere karakteristika med Creative Analytical Practice (CAP) ethnographies og herunder udfordringer i forhold til kvalitetskriterier, som kan bruges som udgangspunkt for at konkretisere, hvordan æstetiske og følelsesmæssige virkemidler kan inddrages. Som Laurel Richardsson skriver: "Because the epistemological foundations of CAP ethnography differ from those of traditional social science, the conceptual apparatus by which CAP ethnographies can be evaluated differ [...]. One major issue is that of criteria." (Richardson og St. Pierre, 2008, s. 479). Richardson og St. Pierre argumenterer for, at vurderingen af CAP-etnografier bør ske med flere linser, hvor videnskaben kan være én, mens kreativitet kan være en anden. De lister fire kriterier, som de anvender til vurderingen af CAP-etnografier: 1) Substantielt bidrag, 2) æstetisk værdi, 3) refleksivitet og 4) virkning (følelsesmæssigt og intellektuelt) (Richardson og St. Pierre, 2008, s. 480). Disse kriterier afspejler samspillet mellem konventionelle, akademiske kvaliteter overfor æstetiske og følelsesmæssige kvaliteter. Kriterierne er udarbejdet specifikt til den faglige kontekst, de anvendes i, som er etnografi med kreativ analytisk praksis, ligesom Boud et al. også anbefaler, at man gør (Boud et al., 2018). Vi er enige med Richardson og St. Pierre i, at det er relevant at forholde sig til et produkts potentielle virkning, men ser også en udfordring heri – for hvordan og for hvem skal det skabe virkning? Som det fremgår nedenfor, efterstræber vi at følge deres grundlæggende idé om at lade kriterierne afspejle både traditionelle akademiske værdier som fagligt bidrag og refleksivitet og æstetisk værdi og virkning. Inden for CAP-etnografierne peges der altså på æstetisk virkning som essentiel i bedømmelsen, dog uden at det begrebsliggøres. Det bliver det til gengæld i designforskningen, hvor Donald Norman konkretiserer virkning og værdien af denne i tre niveauer: affektivt ("visceral"), adfærdsmæssigt ("behavioral") og refleksivt ("reflective") (Norman, 2005). Følelsesmæssigt design fokuserer på det umiddelbare emotionelle indtryk; om det føles godt og ser godt ud (Norman, 2005, s. 69). Adfærdsmæssigt design handler om brug; om funktionalitet og brugerens interaktion med genstanden (Norman, 2005, s. 69). Refleksivt design fokuserer på det underliggende budskab og relaterer sig refleksivt til betydningen af designet og relationen til modtagerens identitet og forståelse af sig selv i verden (Norman, 2005, s. 83-4). Fælles for de tre dimensioner er, at der herigennem opfordres til en nuanceret tænkning omkring relationen mellem intention, virkemidler og potentiel virkning. Vi vender tilbage til både CAP-etnografier og Normans kriterier i forbindelse med præsentationen og diskussionen af vores fremsatte læringsdesign.

Empiri: Eksemplariske undervisnings- og eksamenspraksisser ved Journalistik og Performance Design

Empirisk bygger artiklen på vores erfaring med undervisning ved en række forskellige uddannelser, hvor studerendes kommunikationsprodukter indgår i læringsprocesser og/eller som bedømmelsesgrundlag. Artiklen er skrevet parallelt med udviklingen og afviklingen af et konkret undervisningsforløb på Journalistik og et konkret vejledningsforløb på Performance Design, som begge er bachelorfagmoduler ved Roskilde Universitet, men vi inddrager også viden og erfaringer fra tidligere. Fordi artiklen på denne måde bygger på situeret viden, vil vi kort introducere den undervisningserfaring, vi trækker på. Som undervisere har vi gennem de sidste ti år arbejdet på forskellige uddannelsesinstitutioner, hvor studerende har arbejdet med egne kommunikationsprodukter. Mette Bengtsson har blandt andet undervist i tale-skrivning på Retorik på Københavns Universitet og er nu ansat på Journalistik på Roskilde Universitet, hvor hun underviser de studerende i forskellige journalistiske genrer. Rasmus Rex Pedersen har på Rytmsk Musikkonservatorium undervist og vejledt musikere, sangskrivere, lydteknikere og managere og er nu ansat på Performance Design på Roskilde Universitet, hvor han blandt andet vejleder projekter, der inkluderer produktion af oplevelser og events. Vi betragter disse kontekster som eksemplariske og med en vis bredde og håber, at vores arbejde og refleksioner kan tjene til inspiration for andre, der også arbejder med studerende og deres produkter, selvom undervisnings-, vejlednings- og eksamenssituationer altid vil variere grundet eksempelvis studieordninger, studentergrundlag, normering mv. (Andersen og Kjeldsen, 2015, s. 25-28; Wagenschein, 1956).

Med afsæt i de to konkrete forløb og løbende inddragelse af vores øvrige undervisningserfaringer vil vi analysere og diskutere, hvordan arbejdet med at udvikle og formulere kvalitetskriterier kan styrke læringsprocessen for studerendes arbejde med egne produkter. Vi sigter på at udvikle to forskellige kompetencer, dels kompetencen til at kunne udarbejde et produkt, dels kompetencen til at kunne reflektere kritisk over produktet i dets tilblivelsesproces. Hvor det første handler om evnen til at producere, handler det andet om evnen til at analysere og kritisere.

Metode: Bedre begrundet praksis

Metodisk støtter vi os til det nyere begreb "bedre begrundet praksis" ("evaluation capacity building"), hvor den erfarne praktiker inden for en velfærdsprofession, eksempelvis i undervisnings-, sundheds- eller plejesektoren, begrundet eller argumenterer for de valg, han eller hun træffer i forhold til den pågældende praksis, som han eller hun er en del af (Kongsgaard og Rod, 2018). Sammenhængen mellem handlinger og effekt er uhyre kompleks og svær at dokumentere i praktiske sammenhænge, hvor mange faktorer er i spil på samme tid og indvirker på hinanden. Frem for at forsøge at måle en effekt af vores undervisning og vejledning og de aktiviteter, vi laver med de studerende, forholder vi os reflektivt til egen praksis i håbet om, at det kan være inspirerende for fagfæller, og at vi ved at dele vores erfaringer og refleksioner kan indgå i en dialog med fagfæller (Brookfield, 1995; Kongsgaard og Rod, 2018, s. 13; Rienecker, Wichmann-Hansen og Stray Jørgensen, 2019). Metodisk betyder det, at vi ikke dokumenterer en effekt eller udvikling, men i stedet argumenterer for de valg, vi træffer i konkrete sammenhænge, og efterfølgende reflekterer over udfaldet af disse. En sådan måde at undersøge og forsøge at forbedre en praksis på knytter sig også til begrebet "next practice" (Digmann et al., 2008, 2013, s. 84-86).

Udvikling af et læringsdesign: Stilladsering af egenudviklede rubrikker i undervisningen med kommunikationsprodukter (formativ feedback) og bedømmelsen til eksamen (summativ feedback)

Følgende afsnit følger en trepunktstruktur: Først fremsætter vi nogle overordnede betragtninger om kompetencer og forskellige typer af studerende og forskellige produktgenrer. Herefter diskuterer vi undervisning og vejledning i kommunikationsprodukter, hvor vi især har fokus på, hvordan man kan hjælpe den studerende med at udvikle kompetence til at reflektere over kvalitet inden for en given produktgenre og efterfølgende med afsæt heri arbejde med et eget produkt. Vi reflekterer i den forbindelse særligt over stilladsering af læringsprocessen og måder at facilitere en formativ feedback. Slutteligt diskuterer vi eksamination af produkter, hvor produktet skal bedømmes i en eksamenssituation, og hvor den studerende skal have en begrundelse for sin karakter fra eksaminator og censor.

To kompetencer - fire typer af studerende

Introduktionen af produkter på universitetet kan ses som et forsøg på at uddanne såkaldte "reflekterende praktikere" ("reflective practitioners") (Schön, 2000). I vores undervisning har vi oplevet, at studerende kommer med vidt forskellige praktiske og analytiske forudsætninger. På den ene side giver arbejdet med kommunikationsprodukter mulighed for, at en gruppe af studerende, der tidligere ikke har klaret sig så godt på universitetet, klarer sig relativt godt og udviser en intuitiv praktisk forståelse for at skabe gode produkter. Disse studerende er imidlertid ikke altid gode til at reflektere over tilblivelsesprocessen og deres faglige til- og fravalg. Omvendt oplever vi også en gruppe af studerende, som demonstrerer gode evner til at reflektere over tilblivelsesprocessen og deres faglige til- og fravalg, men som mangler kompetencen til at omsætte dette til gode produkter. Endeligt er der mindre grupper af studerende som enten *både* kan lave et godt produkt og reflektere over tilblivelsesprocessen og deres faglige til- og fravalg, eller som ikke evner nogen af delene.

Det grundlæggende rationale bag idealet om at uddanne de studerende som reflekterende praktikere er, at de studerendes praktiske og analytiske arbejde gensidigt kan styrke hinanden. I sidste ende er målet, at de studerende behersker det praktiske arbejde med at skabe et produkt og samtidigt er i stand til at reflektere over og argumentere for de faglige valg, de tager i processen. For de studerende, der har god praktisk forståelse for at skabe velfungerende produkter, stilladseres læringsprocessen umiddelbart bedst ved at tage udgangspunkt i deres praktiske færdigheder og bruge dem som udgangspunkt for at træne reflektive kompetencer ved at analysere, syntetisere og argumentere for deres valg. For de studerende, der har gode reflektive kompetencer, stilladseres læringsprocessen omvendt bedst ved at bruge disse til at forstå og træne praktiske færdigheder. En underliggende antagelse i denne forbindelse er, at argumenterede og veldefinerede kvalitetskriterier kan fungere som et bindeled mellem praktiske færdigheder og reflektive kompetencer, som derfor kan hjælpe til at stilladseres læringsprocessen for studerende fra begge udgangspunkter.

Kontinuum – en trinvis stilladsering ud i mere komplekse produktgenrer

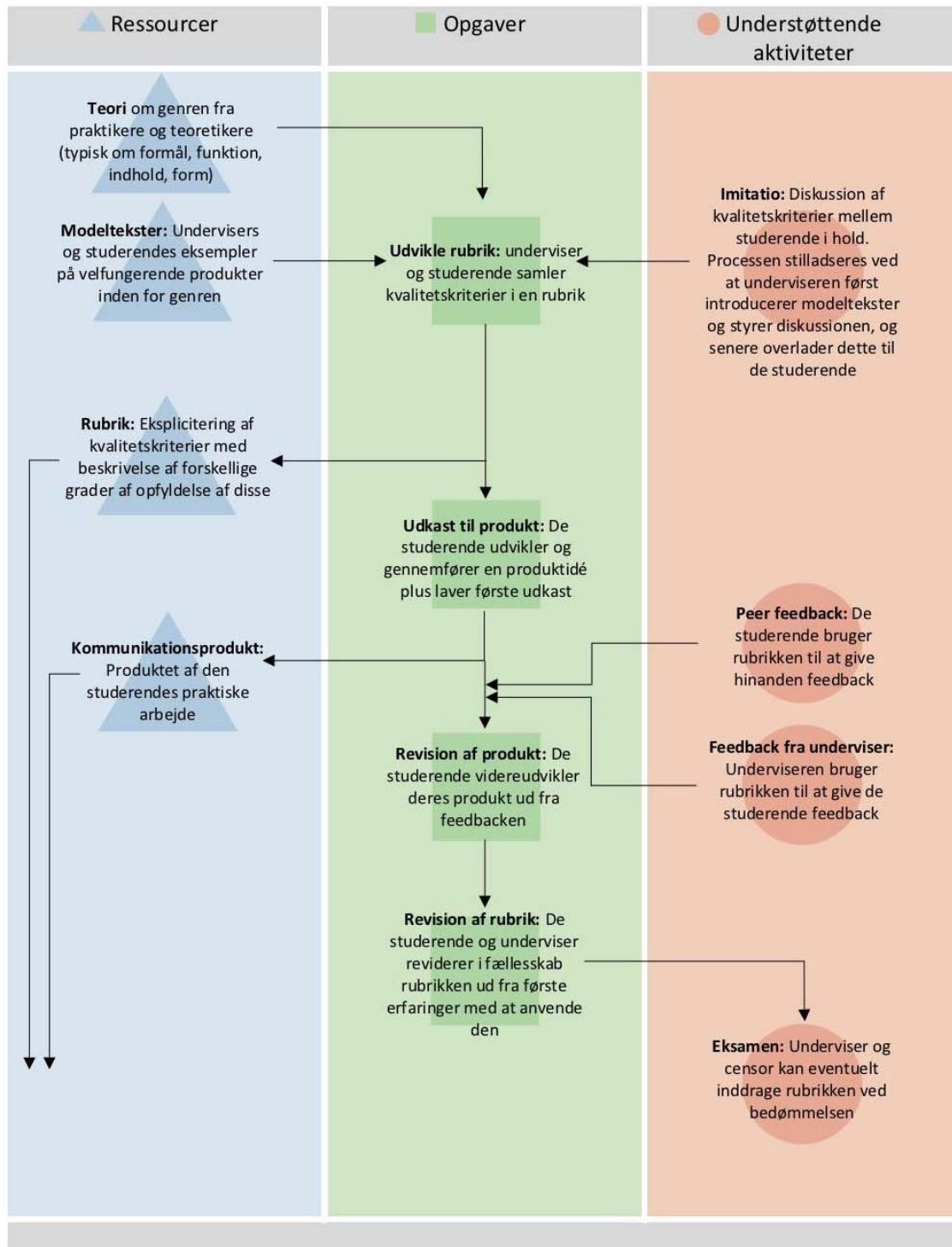
Kommunikationsprodukter er kendetegnet ved at omfatte en mangfoldighed af udtryksformer og manifestationer, hvor genrekonventioner og kvalitetskriterier kan være mere eller mindre veletablerede. Vores forståelse af kommunikationsprodukter tager udgangspunkt i en forståelse af menneskelig kommunikation som noget, der kan udspille sig over en række forskellige modi, som kan relatere sig til forskellige sanser, verbalt og non-verbalt, og gennem

mange forskellige medier (se eksempelvis Finnegan, 2014). Dette betyder også, at kommunikationsprodukter kan indbefatte alt fra journalistiske tekster til eksempelvis designkoncepter eller materielle designs. I forlængelse af dette foreslår vi, at man som underviser og vejleder tænker i en form for kontinuum, hvor man i den ene ende har produkter med forholdsvis faste genrekonventioner og -træk, som de studerende selvsagt må forholde sig til, dog med det in mente, at disse aldrig er mere faste, end at de kan diskuteres, ændres og udvikles med brugen i konkrete situationer. Et eksempel fra en af de kontekster, vi har arbejdet med, er nyheden, som har en mere eller mindre fast skabelon for både indhold (nyhedskriterier, vinkling), struktur (omvendt nyhedstrekant) og sprog (neutralt, formidlende sprogbrug). Selvom alle tre dele kan diskuteres, og selvom nyhedsgenren har udviklet og ændret sig med tiden og må tilpasses henholdsvis skrift, tv og radio og også konkrete medier, er der en række forholdsvis faste genrekonventioner, der både er italesat i mediebranchen og i lærebøger, som man kan præsentere de studerende for. I den anden ende placerer vi produkter, hvor forventninger og konventioner er mindre faste, enten fordi kommunikationssituationen for produktet er ny, eller fordi produktgenren betoner ekspressive og æstetiske dimensioner. I denne ende placerer vi fx taler, designprodukter og også de innovationsprodukter, der har gjort deres indtog på universitetet i de seneste år (se Produktivitetskommissionens rapport om uddannelse og innovation fra 2013).

Stilladsering af egenudviklede rubrikker til formativ feedback

For at imødekomme de særlige kendetegn for arbejdet med kommunikationsprodukter, som vi har nævnt ovenfor, hvor studerende ikke blot arbejder ud fra en række på forhånd kendte kvalitetskriterier, der skal ekspliciteres og internaliseres, men hvor de studerende gennem diskussioner er med til at definere kvalitetskriterier til konkrete kommunikationssituationer, har vi udviklet et læringsdesign, der understøtter en proces, hvor studerende kan forholde sig kritisk-diskuterende til kvalitetskriterier for produktet. Vi er inspirerede af Andrades fremgangsmåde for "co-creation" (Andrade, 1997, se teoriafsnit), hvor det dog implicit forstås, at kvalitetskriterier er mere eller mindre veletablerede, og at underviserens opgave er gennem underviser-valgte modeltekster eller "exemplars" at lede de studerende frem mod en eksplicitering og internalisering af disse kvalitetskriterier. Med det formål at udvikle et læringsdesign, der understøtter en proces, hvor de studerende i stedet forholder sig åbent og diskuterende til kvalitetskriterier for et givent produkt og eventuelt forhandler og reformulerer disse (Boud 2018, se teoriafsnit), er vi inspireret af Andrade, men har tilføjet tre nye aspekter: For det første ved indledningsvis at introducere lærebogstekster om genren, idet man herigenem kan præsentere de studerende for nogle eksperter forståelse af kvalitet – til tider med divergerende opfattelser. For det andet ved at lade imitatio-delen være en kombination af underviser- og elevstyret imitatio, idet det tillader cirkulation af både underviseres og studerendes forståelse af kvalitet (Quintilian, 1998; Matthiesen, 2013, 2015, teori om imitatio udfoldes nedenfor). For det tredje ved afslutningsvis at opfordre de studerende til løbende revision af rubrikken og derved at betragte arbejdet med kvalitetskriterier som en dynamisk proces.

Figur 1 viser vores læringsdesign ("learning design") (Agostinho, 2011) for de studerendes arbejde med at diskutere, ekspliciter og udvikle kvalitetskriterier i form af en rubrik i samspil med den praktiske udformning af egne kommunikationsprodukter:



Figur 1. Læringsdesign til udvikling af rubrikker til kommunikationsprodukter.

Et af de væsentligste formål med arbejdet med de egenudviklede rubrikker er, at det giver mulighed for at diskutere kvalitetskriterier og ikke nødvendigvis nå til enighed om dem, men pege på relevante diskussionspunkter, som den studerende må forholde sig til i henhold til den konkrete kommunikationssituation. I de følgende afsnit vil vi uddybe de enkelte elementer i læringsdesignet i figur 1.

Faglige refleksioner over fremlæggelse af grundlæggende antagelser om genren

Indledningsvis præsenterer vi de studerende for faglitteratur om den specifikke genre. For journalistiske nyheder og reportager er det eksempelvis litteratur om arbejdsmetoder, formidling og formål med nyhedsgenren og reportagegenren (Handgaard, Simonsen og Steensen, 2013; Bech-Karlsen, 2000). For taleskrivning er det eksempelvis litteratur om argumentation (Campbell og Huxman, 2009), disposition (Zarefsky, 1996), stil (Lund, 2013) og fremførelse (Onsberg, 2015). For performance designs, hvor spændvidden i typen af produkter er større og genrekonventioner mindre veldefinerede, er det eksempelvis litteratur om oplevelsesdesign (Jantzen, Vetner og Bouchet, 2011), psykologien bag velfungerende design og dets 'affordances' (Norman, 2005), ligesom også kritikerens anmeldelser af performances og designs kan give adgang til indsigt i faglige kvalitetskriterier for mere dynamiske og flydende genrer. Gennem faglitteraturen fremsættes mulige kvalitetskriterier, som de studerende opfordres til at kunne referere og forholde sig diskuterende til.

Faglige refleksioner over underviser- og elevstyret imitatio

Derefter styrker de studerende deres forståelse af produkternes kvalitetskriterier i praksis gennem læringsprincipperne underviser- og elevstyret imitatio, hvor de studerende diskuterer modeltekster ("exemplars") og identificerer kvalitetskriterier for genren. Den underviserstyrede imitatio giver mulighed for, at underviseren, der ligesom andre fagpersoner må betragtes som en form for ekspert, kan få lejlighed til at cirkulere nogle af de kvalitetskriterier, som underviseren gerne vil lægge vægt på (Quintilian, 1998). I den elevstyrede imitatio bliver de studerende bedt om selv at finde en modeltekst og argumentere for, hvorfor de finder den velfungerende. Den elevstyrede imitatio fordrer den studerende til at forholde sig til, hvad han eller hun selv opfatter som kvalitet, samt komme med begrundelser. Det imitatioværdige kan knytte sig til forskellige aspekter af et produkt, og et produkt kan sagtens være imitatioværdig på ét punkt uden at være det på andre (Matthiesen, 2013; 2015). Udover at være en måde, hvorpå man kan sætte de studerendes egne kvalitetskriterier i spil, tilskynder den elevstyrede imitatio også de studerende til at læse flere konkrete eksempler på genren og herigennem få en fornemmelse af, hvordan andre har begået sig i genren.

Som tidligere nævnt er det forskelligt, hvor veletablerede genrekonventioner og kvalitetskriterier er for forskellige typer af kommunikationsprodukter. I løbet af et uddannelsesforløb vil de studerende ofte komme til at arbejde med kommunikationsprodukter fra flere forskellige genrer, og i den forbindelse kan de studerendes læring stilladseres ved at anvende læringsdesignet i arbejdet med produkter, hvor genrekonventionerne er mere faste, og så først senere i uddannelsesforløbet anvende det samme læringsdesign til at arbejde med genrer med mindre veldefinerede konventioner. Som det fremgår af læringsdesignet ovenfor, lægger vi op til, at arbejdet med at ekspliciterer kvalitetskriterier i form af rubrikker tager afsæt i, hvordan andre tidligere har begået sig i genren og eventuelt inddrager praksisudøveres og andres metakommunikation om genren. Vælger den studerende at videreudvikle inden for en veletableret genre, vil en kvalificeret videreudvikling kræve kendskab til det eksisterende, og der vil være flere allerede etablerede genrekonventioner, som den studerende må forholde sig til – også selvom man agerer på dem på en ny måde eller måske forkaster dem. Ved de mindre veletablerede genrer må man igangsætte den kritiske tænkning om produktet gennem andre faglige metoder til idéudviklingen og i forhold til kvalitetskriterierne starte fra bunden, eventuelt ved at gribe til beslægtede genrer. Denne form for kritisk refleksion og udfordring af en

genre er typisk først noget, som de studerende evner at forholde sig til senere i deres uddannelsesforløb.

Arbejdet med imitatio lægger betydelig vægt på at inddrage de studerendes forforståelser for den type produkter, de er ved at skabe, og samtidigt lægger den op til, at de studerende ekspliciterer de virkninger, som de har en intention om at igangsætte med deres produkt. Som nævnt fokuserer den eksisterende litteratur ofte på arbejdet med rubrikker som en måde at ekspliciterer og internalisere kvalitetskriterier for derigennem at stilladsere de studerendes læring. Vi mener imidlertid, at arbejdet med rubrikker også kan fungere som en måde at nuancere og ekspliciterer kvalitetskrav, som allerede findes i de studerendes forforståelser. De studerende er typisk allerede erfarne forbrugere af en lang række produktgenrer og har derfor ofte en forståelse af gode og dårlige eksempler på produkter inden for de genrer, de beskæftiger sig med. Men den manglende eksplicitering af disse kvalitetskriterier gør det svært for dem at argumentere for deres egne valg. Det er vores erfaring, at det ofte leder de studerende i retning af banale og binære forståelser af kvalitet. For performance designs eksempelvis: alternativt (godt) vs. konventionelt (dårligt) eller interaktiv (godt) vs. passiv (dårligt). På denne måde stilladsere arbejdet med rubrikker de studerendes faglige udvikling i at foretage kvalificerede og argumenterede valg i udformningen og evalueringen af deres produkter.

I vores undervisning har vi også oplevet, at de studerende til tider har problemer med at motivere beslutninger. En projektgruppe på Performance Design udtrykte eksempelvis flere gange et ønske om at kunne evaluere, hvorvidt de var "lykkedes" med deres projekt. Adspurgt om, hvad de gerne ville lykkes med, var det tydeligt, at det ikke var klart for dem. Da gruppen efter lidt diskussion kom frem til succeskriterier, var disse relateret til mængden af deltagere eller deltagernes evaluering af, om de samlet set havde haft en god oplevelse, selvom deres designfokus ikke havde været på markedsføring og indhold, men snarere på rum, interaktion og atmosfære. De studerendes efterfølgende arbejde med at diskutere og ekspliciterer kvalitetskriterier i form af rubrikker gav dem mulighed for at være mere konkrete og fokuserede i deres arbejde med at evaluere deres eget og hinandens bidrag til deres fælles performance design.

Vi har også erfaret, at arbejdet med egenudviklede rubrikker giver mulighed for undervejs at metakommunikere med de studerende om deres læring. På et tidspunkt i et forløb om reportager med studerende på Journalistik spørger en studerende, om der ikke er mere faste rammer for, hvordan man formidler i nyhedsgenren end i reportagegenren, hvilket gav mulighed for at diskutere forskellige produktgenrer og deres mere eller mindre faste genrekonventioner. Det blev en lejlighed til også at motivere progressionen på studiet, hvor de studerende går fra at formidle i nogle genrer med mere faste konventioner (fx nyheden og til dels også nyhedsreportagen) til at arbejde med undersøgende produktioner og senere innovative journalistiske produktioner. De studerende får her en viden om, at der er forskel på, hvor etablerede genrerne er, og at der i forhold til nogle genrer er rum for diskussion af kvalitetskriterier.

Faglige refleksioner over udvikling af kvalitetskriterier og produkt

Som det fremgår af den sidste opgave i anden kolonne i læringsdesignet, lægges der vægt på den kontinuerlige reformulering af rubrikken. De studerende bliver trænet i at ekspliciterer kvalitetskriterier, som de vil arbejde ud fra, men får også en forståelse for, at disse kan diskuteres og udvikles. Det er derfor vigtigt at lave revision af rubrikken ad flere omgange, så de

studerende får en fornemmelse af et dynamisk værktøj. I vores læringsdesign sker denne videreudvikling i et løbende samspil med de studerendes skabende arbejde med at udvikle deres produkter. Denne del af modellen rummer således en iterativ dimension, hvor den studerendes kvalitetsforståelser og den konkrete udformning af produktet gensidigt udvikler og former hinanden. Derudover åbner tilgangen op for, at modellen kan tilpasses og anvendes i undervisnings- og vejledningsforløb af forskellig karakter. Som vi beskrev tidligere, dækker arbejdet over en bred vifte af produkter, som produceres i relation til mere eller mindre ekspliciterede kvalitetskriterier og mere eller mindre veldefinerede genrenormer. Ved at tage en fleksibel tilgang til arbejdet med rubrikker kan læringsdesignet både rumme undervisningsforløb med fokus på at skabe produkter med relativt veldefinerede kvalitetskriterier og genrenormer (eksempelvis at skrive nyheder) og vejledningsforløb med fokus på at skabe produkter med mindre veldefinerede kvalitetskriterier og genrenormer (eksempelvis at skabe en interaktiv installation). I førstnævnte tilfælde fungerer læringsdesignet, som Andrade også foreslår, som en metode for de studerende til primært at eksplicitere og internalisere etablerede kvalitetskriterier. I sidstnævnte tilfælde fungerer modellen i højere grad som en integreret del af en proces, hvor rubrikken fungerer som en konkretisering af, hvilken form for virkninger de studerende ønsker, at deres produkt skal skabe, samt hvem de ønsker at skabe dem for.

Bedømmelsen af produkter – den summative feedbacksituation

Denne artikel er motiveret af et ønske om at understøtte studerendes læringsproces og har derfor fokuseret primært på brugen af formativ feedback. Når de studerende arbejder med at skabe produkter i en universitetskontekst, er det imidlertid også nødvendigt at forholde sig til, hvordan disse studieaktiviteter kan bedømmes til eksamen. Som tidligere nævnt mener vi, at den succesfulde inddragelse af produkter i en universitetskontekst er kendetegnet ved, at den integrerer både praktisk arbejde og faglige refleksioner over dette arbejde. I forlængelse af dette vil vores anbefaling være, at eksamen også må indbefatte både produktet og refleksion over produktet - og ikke kun en af delene, som det har været tilfældet på nogle af de uddannelser, som vi har undervist og eksamineret på. Hvis man udelukkende eksaminerer produktet, får den studerende ikke mulighed for at redegøre for sine faglige overvejelser og valg, og det kan derfor være svært at bedømme produktet. I ganske få tilfælde kan denne praksis dog godt fungere, hvis genren er både forholdsvis simpel og veletableret. Hvis man omvendt udelukkende lader de faglige refleksioner være udgangspunktet til eksamen og udelader produktet, får eksamen ikke den praktiske karakter, som kurset lægger op til. I begge tilfælde kan man sige, at hvis undervisning og eksamen skal følge idéen om "constructive alignment" (Biggs og Tang, 2007; Andersen, 2010) og kvalificere den studerende til at arbejde som en reflekterende praktiker (Schön, 2000), bør man prøve den studerende i begge de elementer, der er undervist i på kurset.

En måde at sikre kombinationen af praksis og refleksion er ved at indskrive i studieordningen, at den studerende ud over at indlevere selve produktet også må redegøre for den kommunikationssituation, som produktet skal indgå i, herunder lave en analyse af afsender, modtager, emne og formål, samt hvilke virkninger og æstetiske værdier han eller hun ønsker at skabe. Ud fra dette grundlag vil den studerende kunne argumentere fagligt for til- og fravalg, og den studerendes refleksioner giver eksaminator og censor et grundlag for at vurdere, om den studerende har valgt hensigtsmæssige virkemidler, der umiddelbart vil kunne understøtte det ønskede formål. Derved brydes kvalitetskriterierne ned til et niveau, hvor de er mere veldefinerede. Fordelen ved denne tilgang er, at den kobler produkt og refleksion,

hvilket dels understøtter de studerendes udvikling af faglige kompetencer – særligt inden for praksisområder med stor grad af foranderlighed – og dels muliggør en mere faglig og fair bedømmelse.

At bedømme produkter på denne måde vil give mulighed for at inkludere både praktiske og refleksive færdigheder, således som Richardson og St. Pierre foreslår (2008). Imidlertid fremstår deres fire kriterier (henholdsvis substantielt bidrag, æstetisk værdi, refleksivitet og virkning) underudviklede. Vi har derfor valgt at bearbejde dem til disse fire overordnede kvalitetskriterier, hvor vi har byttet lidt rundt på rækkefølgen, således at de første to repræsenterer etablerede, akademiske kvalitetskriterier, mens de sidste to repræsenterer mere praktisk orienterede kvalitetskriterier:

- Substantielt bidrag (originalitet og relevans)
- Refleksivitet og genreforståelse (hvordan forholder produktet sig til genrens normer, og hvordan argumenteres der for til- og fravalg?)
- Hensigtsmæssig brug af virkemidler
- Diskussion af potentiel virkning (affektivt, adfærdsmæssigt og refleksivt)

Første punkt er bibeholdt fra Richardson og St. Pierres kriterier og refererer til traditionelle akademiske kriterier om originalitet og relevans. I andet punkt har vi valgt at tydeliggøre, at refleksivitet er relateret til kvalitetskriterier og genrenormer og dermed understøttes af arbejdet med egenudviklede rubrikker. I tredje punkt har vi i stedet for "æstetisk værdi", som normalt vil forstås subjektivt og kontekstuel, valgt at fokusere på hensigtsmæssig brug af virkemidler, hvilket lægger op til praktisk anvendelse af refleksionerne om kvalitetskriterier og genrenormer ved at anvende "evaluative judgement". I fjerde punkt har vi ekspliciteret, at vurderingen bør tage udgangspunkt i de potentialer, som produktet skaber for bestemte virkninger, samt hvilke former for virkning der tilsigtes. Disse potentielle virkninger er udspecificeret med inddragelse af Normans tidligere nævnte forståelse af virkning og værdi af design på tre niveauer: affektivt, adfærdsmæssigt og refleksivt (Norman, 2005). Vores erfaring er, at denne opdeling i nogle tilfælde flugter godt med studerendes ønskede virkninger for deres produkter, som overordnet kan inddeles i ønsker om at: 1) skabe bestemte (affektive) oplevelser, 2) påvirke brugere/publikum til at opføre sig på bestemte måder og 3) ændre brugernes/publikums forståelser – eller en kombination af alle tre.

Ved at lade disse kriterier indgå som overordnede kvalitetskriterier, som de studerende forholder sig til i arbejdet med imitatio, udviklingen af rubrikker og udarbejdelsen af det endelige produkt, såvel som at gøre dem til en del af bedømmelsesgrundlaget, balanceres en konkretisering og eksplicitering af kvalitetskriterier, således at de på den ene side er tilstrækkeligt konkrete til at kunne stilladsere studerendes læring og sikre en faglig og fair bedømmelse og samtidigt er åbne over for de dynamiske og situerede dimensioner, som kendetegner produkterne. Samtidigt giver det et bedømmelsesgrundlag, som inddrager både refleksive og praktiske færdigheder, og som dermed er i tråd med ræsonnementet bag inddragelsen af produkter på universitetet.

Når vi ovenfor skelnede mellem forskellige typer af studerende, skelnede vi herunder mellem to forskellige kompetencer: de studerendes evne til at udforme et produkt og deres faglige refleksioner over produktet. Ved at inddrage refleksive og praktiske kvalitetskriterier og lade de studerende metakommunikere om disse i forbindelse med bedømmelsen sikres to ting:

For det første tvinges den studerende til at forholde sig til begge dimensioner af deres arbejde, og for det andet får den studerende lov til at artikulere de kvalitetskriterier, som han eller hun arbejder ud fra. Eksaminator og censor bør, ligesom de studerende, overveje brugen af de konkrete virkemidler i forhold til det tiltænkte publikum og ønskede virkning, og vi vil hævde, at ekspliciteringen af de ovennævnte kvalitetskriterier kan være medvirkende til at sikre dette.

Konklusion og perspektivering

Formålet med denne artikel har været at sammenfatte et teoretisk fundament for forståelsen af kvalitets- og bedømmelseskriterier i akademisk praksis og i forlængelse heraf at udvikle et eksemplarisk læringsdesign for arbejdet med kvalitets- og bedømmelseskriterier for kommunikationsprodukter på videregående uddannelser. Vi har derfor i denne artikel fremsat en række refleksioner over arbejdet med kommunikationsprodukter på universitetet i forhold til både en undervisnings- og bedømmelsespraksis. Ud fra en gennemgang af den universitetspædagogiske forskning om kvalitets- og bedømmelseskriterier samt rubrikker har vi påpeget, hvordan denne teori primært er møntet på akademiske genrer og ikke på kommunikationsprodukter, selvom disse i de senere år har gjort deres indtog på flere universitetsfag. Vi har derfor sammenfattet teorier om kvalitets- og bedømmelseskriterier samt rubrikker og diskuteret disse i den nye kontekst med kommunikationsprodukter på universitet. Med afsæt i teorien om "evaluative judgement" (Boud et al. 2018) har vi argumenteret for, at kvalitetskriterier for produkter til en vis grad er dynamiske, og at man i undervisningen derfor må facilitere en diskussion af kvalitetskriterier snarere end blot at præsentere de studerende for en række fastdefinerede kvalitetskriterier. I forlængelse heraf har vi foreslået et læringsdesign, der tager højde for dette, og som kan bruges til at stilladsere udviklingen og brugen af rubrikker i produktundervisningen. I forhold til bedømmelsen af produkter til eksamen har vi argumenteret for, at både produkt og refleksion over produkt bør indgå i bedømmelsen, og at de studerendes egne refleksioner over og eksplicitering af kvalitetskriterier kan være en måde, hvorpå man kan sikre en faglig og fair bedømmelsespraksis.

Vi håber, at undervisere på universiteter og professionshøjskoler såvel som videregående kunstneriske uddannelser inden for eksempelvis design, billedkunst og scenekunst kan nikke genkendende til nogle af de problematikker, som vi har skitseret og diskuteret, og at vores læringsdesign til undervisningen og refleksioner over bedømmelsen til eksamen kan være til inspiration. I forlængelse heraf håber vi også, at vi med denne artikel kan være med til at igangsætte videre diskussion om undervisningen i og eksaminationen af kommunikationsprodukter på universiteter og professionshøjskoler, og at der er nogle, der i kølvandet på denne artikel enten vil deltage i diskussionen på et mere overordnet plan eller bidrage med undersøgelser af konkrete undervisnings- og eksamenspraksisser og refleksioner over "best practice" og måske "next practice" på området. Undervisningen i og eksaminationen af produkter er stadig en forholdsvis ny praksis på universitetet og dermed også et nyt og underbelyst felt i den universitetspædagogiske forskning, hvor der i høj grad mangler overvejelser om, hvordan vi kan hjælpe udviklingen af den studerende som reflekterende praktiker.

Litteratur

- Agostinho, S. (2011). The Use of a Visual Learning Design Representation to Support the Design Process of Teaching in Higher Education. *Australasian Journal of Educational Technology* 27(6): 961–978.
- Andersen, A. S. & Kjeldsen, T. H. (2015). A Critical Review of the Key Concepts in PPL. I: Andersen, A. S. & Heilesen, S. B. (red.) *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work*. Heidelberg: Springer International Publishing.
- Andersen, H. L. (2010). 'Constructive Alignment' og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 9, 30-35.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14–17.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Bech-Karlsen, J. (2000). Å tenke og skrive om reportasjen. I: *Reportasjen*, s. 13-23. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biggs, J., og C. Tang. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, 3. udg. Buckingham, UK: Society for Research in Higher Education and the Open University Press.
- Boud, D. et al. (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. London: Routledge.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critical Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, K. K. & Huxman, S. S. (2009). The Resources of Argument. I: *The Rhetorical Act. Thinking, Speaking and Writing Critically*, s. 103-131. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Dawson, P. (2015). Assessment Rubrics: Towards Clearer and More Replicable Design, Research and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (3), 347–360.
- Digmann, A., Jensen, J. P. & Jensen K. E. (2013). *Vi er på vej. Offentlig innovation 2.0*. København: Gyldendal Public.
- Digmann, A., Bendix, H. W., Jensen, J. P. & Engholm Jensen, K. (2008). *Principper for offentlig innovation – fra best practice til next practice*. København: Børsens Forlag.
- Finnegan, R. (2014). *Communicating: The Multiple Modes of Human Communication*. 2. udg. New York: Routledge.
- Frail, J., Panadero, E. & Pardo, R. (2017). Co-Creating Rubrics: The Effects on Self-Regulated Learning, Self-Efficacy and Performance of Establishing Assessment Criteria with Students. *Studies in Educational Evaluation* 53, 69-76.
- Handgaard, B., Simonsen, A. H. & Steensen, S. (2013). *Journalistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jantzen, C., Vetner, M., & Bouchet, J. (2011). *Oplevelsesdesign: Tilrettelæggelse af unikke oplevelseskoncepter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Kongsgaard, L. T. & Rod, M. H. (2018). *Bedre begrundet praksis, velfærdsudvikling efter evidensbølgen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, M. (2013). Taleskrivning og stil. *Rhetorica Scandinavica* 62, 25-39.
- Matthiesen, C. (2015). (U)synlig læring og modeltekster. *Rhetorica Scandinavica* 70, 51-73.
- Matthiesen, C. (2013). *Elevstyret imitation: En retorisk skrivepædagogik i teori og praksis*. (Ph.d.-afhandling udgivet ved Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet).
- Norman, D. A. (2005). *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*. New York: Basic books.
- Oliver, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: proposals for effective higher education in disrupted economies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability* 6(1): 56-65.
- Onsberg, M. (2015). Fremførelse. I: Jørgensen, Charlotte & Villadsen, Lisa (red.) *Retorik. Teori og praksis*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Quintilian. (1998). *Institutio Oratoria*, overs. H. E. Butler. London: Harvard University Press.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2008). Writing: A Method of Inquiry. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 3. udgave. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G., & Stray Jørgensen, P. (2019): *God Vejledning på specialer, bacheloropgaver og projekter*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Schön, D. A. (2000). *Den Reflekterende Praktiker: Hvordan Professionelle Tænker Når de Arbejder*. Aarhus: Klim.
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2001). A Rubric for Scoring Postsecondary Academic Skills. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 7(18).
- Skov, S. (2015). *Læringsorienterede kursusdesign*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Wagenschein, M. (1956). Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens. *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 129-156.
- Zarefsky, D. (1996). Outlining the Speech. I: Zarefsky, D. (red.) *Public Speaking. Strategies for Success*. NY: Pearson.