

Peer-feedback på journalskrivning – hvordan påvirker det de studerendes oplevede læring?

Mette Bisgaard Petersen & Kirstin Dahl-Pedersen

Institut for Klinisk Veterinærmedicin
Københavns Universitet

Indledning

Almen Klinisk Praksis Store Husdyr – Kvæg (herefter AKP-K) er et to ugers intensivt kursus, som er en del af et i alt otte uger langt praktisk, klinisk kursus på Universitetshospitalet for Store Husdyr på kandidatuddannelsen i Veterinærmedicin. Det er første gang i løbet af studiet, at de studerende får lov at arbejde med rigtige, indlagte patienter, og de studerende skal bringe al deres viden fra tidligere kurser i spil, når de selvstændigt skal undersøge, diagnosticere og behandle syge dyr. En af de kompetencer, de studerende skal træne, er at kunne skrive en god klinisk journal. De studerende er tidligere blevet undervist i journalskrivning, bl.a. i forbindelse med praktiske øvelser i klinisk undersøgelsesmetodik, hvor de studerende øver sig på raske dyr. På AKP-K er de studerende delt i grupper á 6-7 personer, der arbejder sammen om patienterne. De skriver journaler på alle deres patienter, og én af disse skal afleveres til en underviser i slutningen første uge, og gruppen får derefter mundtlig feedback fra underviseren. Hvis journalen ikke godkendes, retter de til efter instruktioner og afleverer igen. Det er pt. kun undervisere, der giver feedback på de AKP-K-studerendes journaler, og det er ikke altid særligt struktureret og tydeligt, hvilke kriterier, der anvendes. De studerende vil muligvis opleve at få et større læringsudbytte, hvis rammerne for feedbacken bliver mere fastsatte og tydelige, og *peer-feedback*-dimensionen også kommer i spil.

Feedback kan gives i flere former. *Formativ feedback* giver de studerende fremadrettet feedback, både løbende i processen og på færdige produkter, mens *summativ feedback* giver bagudrettet feedback på færdige pro-

duktioner eller præstationer f.eks. i en eksamenssituation (Rienecker & Bruun, 2015). Black og Wiliam, 1998 konkluderede at veltilrettelagt formativ feedback kan have en betydelig positiv effekt på de studerendes læring, der ovenikøbet er i blandt de største, der nogensinde er rapporteret for undervisningsinterventioner.

Peer-feedback kan virke mere positivt end underviser-feedback, og gennem peer-feedback får de studerende også en ekstra dimension med, ved at de selv prøver at være på ”den anden side” og forholde sig kritisk til et produkt, en medstuderende har lavet. Dette er særdeles relevant for dyrlægestuderende, da et meget vigtigt læringsmål er at skrive fyldestgørende og letlæste journaler, som kan overdrages til og forstås af den næste dyrlæge, der tilser og behandler patienten. Rienecker og Bruun, 2015 beskriver, at der findes universitetspædagogiske undersøgelser og eksperimenter, der viser, at den største læring opnås for feedback-giveren og ikke modtageren. Det er dog vigtigt, at de studerende introduceres til det at give feedback, så det bliver konstruktivt og anvendeligt (Nofziger m.fl., 2010). Vi ville med denne opgave undersøge om peer-feedback ville være en egnet form for feedback AKP-K-kurset, hvor det vi gerne ville opnå var, at de studerende, ved at sætte i modtageren af journalens sted, blev mere opmærksomme på, hvor vigtigt og til tider svært det er at skrive en god journal, og derudfra få dem til at reflektere over kvaliteten af egne journaler.

Baggrund

Rienecker og Bruun, 2015 definerer læringsorienteret feedback som en reaktion på den studerendes produkt med det formål at øge indlæringen. Produktet kan være mangeartet, og spænde fra en simpel matematisk udregning til et speciale. På AKP-K er det produkt, de studerende modtager feedback på, en fuld klinisk journal, de har skrevet på et valgfrit, indlagt dyr. I kursusbeskrivelsen er journalskrivning defineret som en færdighed, de studerende skal have opnået efter endt kursus: ”De studerende forventes efter endt kursusforløb at være i stand til at: Optage en præcis og relevant anamnese på det individuelle dyr eller besætning og dets/dens omgivelser, og udarbejde kliniske journaler i en form, som er forståelig for kolleger og lægfolk.”

Hvad enten det er feedback fra underviser eller peer-feedback, der tilrettelægges, er det vigtigt at der er sat en *tidsramme*, så de studerende er klar over, hvor lang tid de har til at give feedback. Man kan også give feedback af flere omgange, som vi valgte at gøre. Det er også vigtigt at fastlægge

feedbackens *formål*. Formålene kan være mange og forskellige, og give anledning til højst forskellige former for feedback. I vores tilfælde var det primære formål, at de studerende skulle lære noget af selv at give feedback, og i mindre grad få noget ud af den feedback, de fik fra de andre. *Kriterierne* for hvordan feedback skal gives er vigtige for, at der gives ensartet feedback på produkterne. Præcise kriterier vil formentlig også resultere i, at de studerende modtager feedback mere åbent. *Formen* på feedbacken er væsentlig for at holde feedbacken ensartet. Skal det være mundtligt eller skriftligt, hvor lang tid skal der bruges på det, underviser-studerende eller peer-feedback m.m. Det er desuden vigtigt at beslutte og informere om, hvordan de studerende skal forholde sig under feedbacken. Skal de bare lytte eller det i orden at tage noter, må de gå i dialog med hinanden eller kvalificere feedbacken? (Rienecker & Bruun, 2015).

Hele rammesætningen omkring feedback-sessionen er derfor meget vigtig for at få det ud af feedbacken, som underviserne ønsker, at de studerende skal have. I den anledning kan det også være en rigtig god ide, at underviserne selv er tilstede under i hvert fald dele af feedbacken. I forhold til den måde feedbacken var struktureret på i vores tilfælde og den relativt lille erfaring vores studerende har med at give feedback til andre, mener vi, at det vil være hensigtsmæssigt, at underviserne er tilstede under feedbacken. Både for at styre og guide de studerende, men også for at vise, at det er en opgave vi finder vigtig og prioriterer at bruge tid på.

Hvem der skal give feedbacken er også vigtigt at tænke over, og der kan være flere faktorer inde i overvejelserne. Feedback fra en underviser er det hyppigste, men det kan være meget tidskrævende og mangel på tid er et problem på universiteterne. Uprioriteret, linie for linie feedback er nok det mindst tidskrævende, men det kan nemt komme til at tage karakter af redaktør-funktion frem for en egentlig pædagogisk funktion, der kan tages med videre til de næste opgaver, den studerende skal lave (Rienecker & Bruun, 2015). Feedback fra peers beskrives som værende mere opmuntrende, positiv og fremadrettet end underviser-feedback (Cho & Schunn, 2007), samt at feedback fra peers ofte bruges mere produktivt, da den studerende ikke føler sig truet på sit selvværd ved feedback fra en peer, på samme måde, som det kan være tilfældet fra en underviser (Hattie & Timperley, 2007).

Nogle af problemerne med peer-feedback kan dog være, at de studerende ikke er trænet i at give feedback og måske ikke altid har det fornødne overblik over, hvad der kræves, til at give konstruktiv feedback, men i stedet fokuserer mere på f.eks. sproglige rettelser end generelle konstruktive

kommentarer. På trods af de faldgruber, der er ved peer-feedback, så er der én vigtig ting som peer-feedback kan og underviser-feedback ikke kan. Det kan sætte giveren af feedbacken i modtagerens sted, og derved få de studerende til at reflektere over egne produkter.

Rollinson, 2005 skriver, at det at lære at blive en kritisk læser af det, andre skriver, gør studerende bedre til kritisk at læse og revidere det, de selv skriver. Det er præcis, hvad vi prøvede at drage nytte af ved at indføre peer-feedback på AKP-K-kurset. Ud over den forhåbentlig positive læringseffekt af peer-feedback, vil det muligvis også på sigt kunne frigive noget undervisertid, der kan bruges på at gå endnu mere i dybden med kvaliteten af journalerne, da en del af kommentarerne allerede fanges i første runde af de studerende selv. I et studie lavet med medicinstuderende vurderede størstedelen af peer-feedback var nyttigt og udviklende, særligt på deres professionalisme (Nofziger m.fl., 2010).

Undersøgelsesspørgsmål: Hvordan oplever dyrlægestuderende på AKP-K-kurset, at anvendelse af peer-feedback påvirker deres læring i forbindelse med journalskrivning?

Anvendelse af peer-feedback på AKP-kurset

For optimalt læringsudbytte er det afgørende, at der er tydelig sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter, feedback og evalueringer jf. Biggs' model for constructive alignment (Biggs & Tang, 2007) og Hounsell & Hounsell's kongruensbegreb (Hounsell & Hounsell, 2007). Et læringsmål på AKP-K er at kunne skrive gode, fyldestgørende journaler og vi ville undersøge om peer-feedback kunne understøtte dette læringsmål og om de studerende oplevede, at de blev bedre til at skrive og læse journaler ved at lade dem give hinanden feedback på deres journaler. Vi ville gerne sætte de studerende i modtageren af journalens sted, og derudfra få dem til at reflektere over kvaliteten af egne journaler. Som dyrlæge er det meget vigtigt, at man kan skrive fyldestgørende journaler med en fælles, faglig systematik, med en passende detaljeringsgrad og med vægt på det væsentlige. Journalen skal kunne læses og forstås af kolleger, uden at de behøver tale med den, der har skrevet journalen, og de skal kunne danne sig et klart billede af patienten, allerede inden de har set dyret.

På kursets første dag blev principperne for god journalskrivning genopfrisket og herefter gik de studerende selv i gang med klinisk undersøgelse og journalskrivning på patienter. I slutningen af første uge blev de bedt om

gruppevis at læse hinandens journaler og give feedback, hvorefter de havde lejlighed til at rette og forbedre journalerne, inden de afleverede både den oprindelige og den rettede version til en underviser. Underviseren gav mundtlig feedback og endelig godkendelse på journalen. Vi interviewede derefter i alt seks tilfældigt udvalgte studerende fra tre forskellige grupper umiddelbart efter de havde modtaget feedback fra underviseren for at undersøge, hvordan de studerende oplevede det at give peer-feedback i forhold deres egen journalskrivning og i forhold til konstruktiv kritisk læsning af andres journaler. Vi stillede følgende spørgsmål:

1. Hvad har du lært af at få peer-feedback?
2. Hvad har du lært af at give peer-feedback?
3. Har du lært mest af, at give eller få peer-feedback?
4. Tror du, at du blevet bedre til at skrive journaler af at give peer-feedback?
5. Er det bedre at få peer-feedback end underviser feedback?
6. Synes du at peer-feedback kan erstatte underviser feedback?
7. Var den anvendte måde en god måde at organisere peer-feedback på?
8. Har du forslag til ændringer?

Retrospektivt er vi enige om, at alle spørgsmålene burde have været formuleret som hv-spørgsmål. Det kunne i nogle tilfælde måske have givet nogle længere og muligvis mere interessante svar.

De veterinærstuderendes refleksioner over læring ved peer-feedback

Det at give feedback er en aktiv handling, hvor den studerende skal reflektere over andres arbejde og måske støder på ting, de ikke selv har tænkt på; derved styrkes deres egen læring. Det at modtage feedback kan derimod opleves som mere passivt og dermed mindre givende læringsmæssigt. Der var da også en overvægt af studerende, der mente, at de havde fået mest ud af at give feedback.

Har du lært mest af at give eller få peer-feedback?

“Tror egentlig jeg lærte mest af at give.”

“Hmmm, det har nok været at give.”

“Jeg tror, jeg har lært mest af at give.”

Det var faktisk, hvad vi havde håbet på, og beskrevet i problemformuleringen. Vi ville gerne, at de studerende blev mere opmærksomme på, hvor vigtigt, og til tider svært, det er at skrive en god journal, ved at sætte de studerende i modtageren af journalens sted, og derudfra få dem til at reflektere over kvaliteten af egne journaler. Dette er en klar fordel ved peer-feedback frem for underviser-feedback, som ikke er i stand til at sætte de studerende i modtagerens sted og få den læring, der er knyttet til dette med. Det tyder på at denne læring kan opnås på AKP-K-kurset ved at anvende peer-feedback på de studerendes journaler.

Udover at de studerende havde fået mest ud af at give feedback, så beskriver de, at der er noget omkring sproget og hvor præcis man skal være i sine angivelser, før man er sikker på, at det kan forstås af den næste læser. Når man skriver journal, særligt i starten, kan det man skriver ofte blive meget internt, ”de ved nok, hvad jeg mener”, måske fordi man ofte selv er lidt i tvivl om både, hvordan det skal skrives og hvad det egentlig er, man har fundet. Og ofte er man heller ikke opmærksom på, hvor forskelligt vi læser og opfatter det, der står. Et eksempel på dette er at skrive ”koen er 1 måned fra kælvning”. Den, der skriver journalen, ved jo godt, hvad man selv mener med det, men det er faktisk ikke entydigt for den, der læser, om der er tale om, at koen skal kælte om en måned eller om den har kælvnet for en måned siden – og der er stor forskel på hvilke mulige diagnoser, man skal have i tankerne, alt efter om det er den eller den anden situation, der gør sig gældende.

Disse citater fra studerende illustrerer meget godt, hvordan det at læse andres journaler, har fået deres øjne op for, at man skal være ret præcis i sine angivelser i en journal, for at man er sikker på, at modtageren forstår, hvad det er der menes, og at man også sammenligner med, hvad man selv har skrevet og evt. mangler i sine egen journaler.

Hvad har du lært af at give peer-feedback?

“Sproget især. Det der med at læse noget og så tænke: ”Jeg tror ikke, det er det, de mener, men det står ikke sådan så, at det er entydigt”. Og så det der med, hvor vigtigt det er at beskrive i sin journal. Det er jeg blevet mere opmærksom på.”

“Måske. . . man lærer lidt at dømmes sit eget projekt også.”

“Lidt det samme, ikk’ altså. . . Det er lidt nemmere at opdage, hvis jeg nu laver den samme fejl hver gang selv, så lægger jeg jo ikke mærke til det,

at jeg kommer til at lave den fejl, men hvis jeg kan se, at der er nogle, der laver den samme fejl, som jeg ikke laver, så kan jeg jo opdage det og sige "Hov! Vent, der skal lige det her med".

Det er en oplevelse, de studerende ikke vil få på samme måde ved kun at modtage feedback fra en underviser.

Udover at de studerende generelt havde lært noget af at give peer-feedback i forhold til egen journaler, så svarede de fleste studerende, at de var blevet bedre til at skrive journaler af at give feedback.

Tror du at du blevet bedre til at skrive journaler af at give peer-feedback?

"Ja. Det er jeg faktisk ret sikker på."

"Altså skrive journaler, det er måske så meget sagt, det er mere det der med, altså, jeg ved jo godt, hvordan jeg skal skrive en journal. Det er bare det med at huske alle punkterne hver gang, så altså forhåbentlig kan jeg huske de punkter, jeg glemte, næste gang jeg skriver, men måske har jeg så glemt nogle andre, det kan jeg ikke sige. Så det er et "måske". Forhåbentlig har det hjulpet."

Det er positivt og bidrager til tesen om, at det vil være relevant at indarbejde peer-feedback som en del af AKP-K-kurset. Der er måske endda belæg for at opfordre de studerende til at læse hinandens journaler løbende, så de bliver endnu dygtige til at give feedback og får endnu mere med i forhold til deres egne journaler.

Selvom de studerende lærte mest af at give feedback var der også læring i at modtage feedback.

Hvad har du lært af at få peer-feedback?

"Øhm, altså, øh, man lærer af andres fejl og sine egne, det synes jeg er meget godt."

"Æhhh, jeg har lært, at man selvfølgelig skal gennemgå sin egen journal måske lidt mere nøje. Men jeg har især lært, at det er fedt at få nogle andres øjne på nogle gange til at se, hvad det er, man selv glemmer, fordi man måske godt kan læse sig lidt blind på tingene, jeg har jo undersøgt hele dyret."

"Af at få peer-feedback. . . nå, altså det de andre gav til mig? Hmm, jeg tror, jeg er blevet opmærksom på nogle detaljer, jeg ikke var før. Og noget systematik."

Organisering af feedback

De studerende var ikke helt enige om, hvor meget struktur og instruktion, der var nødvendigt for løse opgaven med at give peer-feedback. Nogle ville gerne have mere faste rammer og tydelige instrukser, mens andre blev motiverede af selv at skulle regne ud, hvordan de skulle gribe det an.

Var den anvendte måde en god måde at organisere peer-feedbacken på?

"Altså, så egentlig fungerede det okay, men det kunne have været rart, at det var lidt mere faste rammer med, hvordan det skulle foregå."

"Jeg synes, det har fungeret fint, for vi burde måske også på det her tidspunkt vide, hvad der skal stå i en journal, så jeg synes egentlig, at det var en god øvelse, at vi selv skulle tænke og sige: "hvad skal vi egentlig tage stilling til her?", og måske tænke over, hvad vi skulle have gjort anderledes eller hvad det andet hold skulle have gjort anderledes. Jeg synes egentlig, det var godt, at der ikke var mere instruktion, det gjorde, at vi skulle tænke noget mere."

Rienecker og Bruun, 2015 beskriver, at det er vigtigt, at de studerende kender rammerne for feedbacken på forhånd, da det kan være meget forskelligt fra underviser til underviser, hvad der forventes. Hvis vi fremadrettet skal bruge peer-feedback i AKP-K-undervisningen, kunne vi godt rammesætte det lidt tydeligere. Der kunne f.eks. være en tjekliste, de studerende skal læse journalerne ud fra og give feedback på. På den anden side kunne man risikere, at en sådan tjekliste kunne blive mere til ulempe end til gavn, hvis den indirekte forhindrer de studerende i virkelig at læse journalen, fordi de bare kigger efter de punkter, de skal krydse af på tjeklisten. Journalskrivning er en ting, de studerende formelt set skal beherske, i al fald teoretisk, på baggrund af tidligere undervisning. Så måske skal man i stedet for at give dem en tjekliste hellere gøre endnu mere ud af at genopfriske principperne for journalskrivning på første dag af kurset.

Der var heller ikke enighed om, hvornår i kurset peer-feedback helst skulle placeres. Nogle ville gerne have det tidligere, så deres fejl kunne blive rettet fra starten. Andre mente, at det hellere skulle ligge lidt senere, så de havde nået at lære noget mere, inden de skulle have deres journaler vurderet. Der kan være noget rigtigt i begge overvejelser, og vi behøver at afprøve flere måder, før vi finder ud af, hvordan det kan fungere bedst på dette kursus. Generelt var de studerende dog enige om, at grupperne var for store til at få et optimalt udbytte:

”Øh, jeg synes, det er for store grupper til at gøre det, ja fordi man får det for lidt i hænderne. Det var bedre, hvis man var sammen fire og fire, så man har en at snakke med, det er meget godt, altså når man skal give feedback.”

Peer-feedback vs. underviser-feedback

Selvom der generelt var stor tilfredshed og godt udbytte af peer-feedback, var der dog ingen af de studerende, vi talte med, der mente, at peer-feedback kunne erstatte underviser-feedback. Det er ikke så overraskende, da der nok på studiet hersker en ret fastlåst holdning til og forventning om, at der kun findes ét rigtigt svar og at underviseren, der opfattes som ekspert, har det. Det kan være svært at få de studerende til at acceptere, at der kan være flere rigtige måder at gøre tingene på og flere rigtige svar. Desuden præsenteres de veterinærstuderende meget sjældent for peer-feedback i løbet af studiet, og det føles ikke helt så trygt kun at blive bedømt af medstuderende. Fint eksemplificeret ved disse citater fra studerende:

Synes du, at peer-feedback kan erstatte underviser-feedback?

”Nej, det synes jeg ikke, for det er jo ikke de samme ting I opdager, og I opdager jo det hele.”

”Nej, det synes jeg ikke, fordi der var jo stadig nogle ting, som vi ikke havde fået med, på trods af peer-feedback”

”Nej, jeg tror, det er godt at have begge dele.”

Konklusion og perspektivering

Vores projekt med at afprøve peer-feedback i forbindelse med journalskrivning på AKP-K-kurset forløb overordnet ganske glimrende. De studerende var, ligesom vi selv, nysgerrige efter at finde ud af om peer-feedback kunne hjælpe dem til at blive bedre til noget, de selv synes er svært, men som også er meget vigtigt for dem at beherske. På baggrund af vores interviews med de studerende kan vi konkludere, at de fik noget positivt ud af både at give og modtage peer-feedback i forbindelse med journalskrivning. Særligt det at give feedback oplevede de studerende bidrog til øget læring. Det kom som en overraskelse for alle de studerende, måske fordi de er meget uvante

med denne form for feedback og slet ikke havde overvejet, hvilket læringspotentiale, der ligger i konstruktivt at vurdere andres arbejde. Vi kan derfor med fordel overveje på hvilken måde, vi kan fremover indarbejde peer feedback på en mere struktureret måde i vores undervisning. Man kan godt undre sig over at peer feedback nærmest er en ikke-eksisterende form for feedback på dyrlægestudiet, når det tilsyneladende er forbundet med et stort læringspotentiale for de studerende. Det hænger muligvis sammen med at det dels kræver ekstra planlægning, tid og ressourcer, og dels at underviserne heller ikke selv er trænede i at vejlede i og igangsætte peer feedback. Ikke desto mindre har dette projekt anskueliggjort for os, hvordan vi relativt enkelt ved at indføre peer-feedback som et ekstra trin i journalskrivningsprocessen kan øge de studerendes læring. Der er dog behov for en grundig overvejelse af, hvordan det skal tilrettelægges, så det kan glide ind i den øvrige undervisning uden at tage for meget tid. Det er afgørende for resultatet af peer-feedback at de studerende oplever, at det bliver introduceret ordentligt og at de får tid til at arbejde med det. Dagene i klinikken er dog præget af en høj grad af uforudsigelighed og travlhed, hvilket kan vanskeliggøre det at tilføje flere faste elementer til undervisningen, selvom de i sig selv er enkle. Muligvis kan peer-feedback introduceres på andre kurser, hvor undervisningen forløber mere forudsigeligt tidligere på dyrlægestudiet, således at de studerende vænner sig til at arbejde med denne form for feedback.

Litteratur

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university maidenhead. *Berkshire, UK: McGraw-Hill Education*.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–74.
- Cho, K. & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48(3), 409–426.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Hounsell, D. & Hounsell, J. (2007). 7 teachinglearning environments in contemporary mass higher education. I *Bjep monograph series ii, number 4-student learning and university teaching* (s. 91–111). British Psychological Society.

- Nofziger, A. C., Naumburg, E. H., Davis, B. J., Mooney, C. J. & Epstein, R. M. (2010). Impact of peer assessment on the professional development of medical students: A qualitative study. *Academic Medicine*, 85(1), 140–147.
- Rienecker, L. & Bruun, J. (2015). Feedback. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *University teaching and learning* (1. udg., s. 259–280). Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (Red.). (2015). *University Teaching and Learning* (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the esl writing class. *ELT journal*, 59(1), 23–30.