Thomas Kjærgaard
Lektor, PhD
Læreruddannelsen UCN

Dialogskabende rubrics og peerevaluering i undervisningen

Denne artikel sætter fokus på, hvordan peerevaluering kan rammesættes med rubrics og tjene som afsæt for formative dialoger mellem studerende. Artiklen undersøger rubrics' potentiale som prisme for refraktion af læreprocessens elementer, så de potentielt set bliver enklere og lettere identificerbare for den studerende.

Artiklens eksempler lægger op til en udforskende og nysgerrig tilgang til læreprocessen, hvor de studerende sammen eller individuelt evaluerer og undersøger muligheder for læring ud fra den ramme, som rubricen afstikker. Det er vigtigt, at de studerende oplever sig selv og hinanden som værdifulde medspillere i evalueringen af hinandens arbejde, og at de har mod og indsigt til at stille undrende spørgsmål og potentiale til at hjælpe hinanden dybere ind i det faglige stof. Derfor skal eksemplerne motivere til engagement i evalueringen af hinandens arbejde. Ud over den didaktiske hensigt om at nedbryde læreprocessen til håndterbare elementer med rubrics (refraktion) er formålet også at tilvejebringe en øvebane, hvor de studerende over tid kan udvikle egne læringsstrategier og påtage sig flere roller i evalueringen af eget og andres arbejde i læreprocesserne. Fælles for artiklens eksempler er, at processerne hviler på en målrettet rammesætning med rubrics fra underviserens side, da disse rubrics stilladserer de studerendes vej gennem peerevalueringen. Artiklen gennemgår eksempler fra interventioner på læreruddannelsen, der undersøger forskellige anvendelser af rubrics som evalueringsværktøj. Det er artiklens formål at inspirere til brug af rubrics som dialogskabende evalueringsværktøj i studentercentrerede læreprocesser.

Nøgleord: **Rubrics, peerevaluering, studentercentreret læring, formativ evaluering, selvvurdering, dialog.**

Peerevaluering – hvor, hvornår, hvad og hvem?
Artiklen tager udgangspunkt i spørgsmålet om, hvordan rubrics kan gøre peerevaluering til mere end blot en aktivitet i undervisningen. Gennem eksempler fra engelskundervisning på læreruddannelsen undersøges det, hvordan tydelig stilladsering kan skabe trygge, formative dialoger, hvor de studerende både vurderer faglige produkter og udvikler blik for deres egen læreproces.

Arbejdet med peerfeedback og rubrics viste hurtigt, at stilladsering er essentielt, og et af anslagene til undersøgelserne var, at de studerende sagde, at jo længere der går mellem de fysiske møder (lektioner), jo større er behovet for tydelige rammer for forberedelse, samarbejde, arbejdsprocesser, krav, forventninger, udbytte og evaluering. Det har afstedkommet en længerevarende udviklingsperiode på fem år, hvor lektorer og studerende løbende har forsøgt at skabe entydige, lærerige og studentercentrerede rammer for tiden mellem de fysiske møder. Artiklens undersøgelser, bakket op af forskningen på området, peger på, at selvvurdering og peerevaluering styret af rubrics virker som en konstruktiv didaktik til at skabe tryghed i samtalen på engelsk og til at gøre de studerende opmærksomme på deres egne læringsstrategier. Dermed bliver peerevaluering med rubrics en formålstjenlig måde at organisere undervisningen i engelsk på læreruddannelsen.

Det har afstedkommet et kompleks af kontekstudviklede rubrictyper til selv- og peerevaluering, der samlet set organiserer indhold, læreproces og evaluering, centrerer den studerende i læreprocessen og giver entydige rammer for, hvad der skal læres.

Et af formålene med peerevaluering er at gøre den studerende opmærksom på sig selv som den væsentligste aktør i læreprocessen.

Peerevaluering placerer afgørende dele af læreprocessen hos den studerende, og der bliver dermed et betragteligt element af selvvurdering i peerevalueringen, da den studerendes eget arbejde er lige så meget til vurdering som studiekammeratens arbejde.

Studentercentrering

Forskning inden for feltet peger på, at den del af processen, hvor den studerende fokuserer på egen rolle og engagement i læreprocessen, er helt essentiel for en god og bæredygtig læreproces (Andrade, 2018). I denne proces ligger en forskydning fra deltagelse for andres skyld (ydre motivation) til deltagelse for at lære noget (indre motivation). Altså en forskydning fra en funktionalistisk forståelse af deltagelse som noget, man gør for at opnå noget (eksamen, anerkendelse, karakterer), til en mere transformativ forståelse, der placerer deltagelse og identitetsopbygning centralt i læreprocessen (Illeris, 2013; Jarvis, 2012; Mezirow, 1997). Dermed bliver peerevaluering en måde at studentercentrere undervisningen på, så de studerende både bliver til "nogen" og lærer "noget". Opbygningen af identiteten som studerende og tilegnelsen af det faglige indhold bliver én og samme proces.

Forskningen peger på, at man kan udvikle sin identitet som deltager i en faglig dialog, når man laver peerevaluering (Hattie & Donoghue, 2016; Lave & Wenger, 1991; Spiller, 2012; Topping, 2009; Wenger, 2010). Eksemplerne i denne artikel bygger derfor også på Lave og Wengers idé om, at man kan bevæge sig fra periferien af et praksisfællesskab til kernen af praksisfællesskabet ved at øve sig i trygge og rammesatte omgivelser. Det er væsentligt, fordi der i artiklens eksempler er mere på spil i peerevaluering end i "underviser til studerende-feedback" eller "selvvurdering" (*self-assessment*).



Følgelig er det eksemplernes udgangspunkt, at peerevaluering kalder på en mere omfattende og substantiel stilladsering samt mere detaljerede og entydige krav og kriterier for arbejdet end mange andre evalueringsformer.

Eksemplerne er fra engelskundervisning på læreruddannelsen. Det betyder, at den studerendes kommunikative kompetence og orale performance er central. De studerende giver også udtryk for, at det er sårbart at tale engelsk i det vurderende rum, som undervisningen i engelsk på læreruddannelsen er. Denne sårbarhed afholder mange fra at udtrykke sig i undervisningen; det kaldes "the affective filter" i sprogtilegnelsesteori (Krashen, 2013). For at nedbringe "the affective filter" arbejdes der meget med stilladsering i sprogundervisning (Gibbons, 2009; Hammond & Gibbons, 2005). Ofte er stilladsering i sprogundervisning ordlister, sætningsstartere, skriveskabeloner osv., men denne artikels synspunkt er, at stilladsering også kan være i form af en rubric. Rubricen forstås som et vurderingsskema med en systematisk opstilling af kriterier, der skal vurderes eller evalueres, og rammer for evalueringen (fx kvalitative tilbagemeldinger eller talscores). Derfor har vi undersøgt og eksperimenteret med forskellige konstellationer af selvvurdering, peerevaluering og rubrics for at nedbringe "the affective filter", for at fokusere på det faglige indhold og for at opbygge identitet som studerende.

Det fører til følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan rubrics stilladsere evaluering af eget arbejde, og hvordan kan rubrics stilladsere dialoger om andres arbejde?

For at besvare spørgsmålet har vi eksperimenteret os frem til fem rubrictyper, som gennemgås i artiklen. De fem typer er: selvvurderingsrubric, gruppeprocesrubric, opgaverubric, peerevalueringsrubric og præsentationsrubric.

Feedback eller evaluering – ikke kun semantik

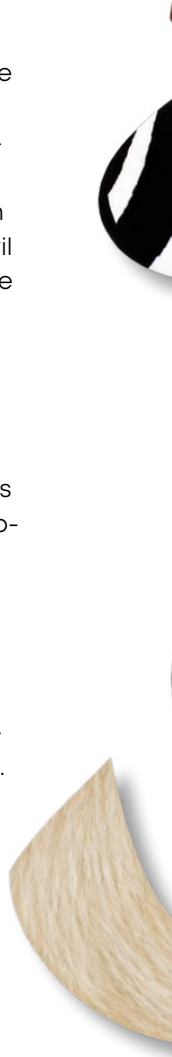
Det er væsentligt at påpege, at begrebet peerevaluering bruges i stedet for peerfeedback, fordi der opstod en samtale om ordenes semantik. Blandt de studerende viste der sig at være en forståelse af, at evaluering er noget, man "laver" sammen (neutralt), mens feedback er noget, man "giver" (magt). Denne semantiske forskel i begrebernes kollokationer bliver væsentlig, når hensigten er at motivere de studerende til trygt at kunne deltage i evaluering af andres arbejde.

Hensigten med peerevalueringen er ikke, at de studerende giver kritik af hinanden, eller at de giver negative vurderinger af hinandens arbejde. Hensigten er, at peerevalueringen rammesætter en konstruktiv, studentercentreret dialog om opgaverne og produkterne med et formativt sigte (Chand & Pillay, 2024; Morris et al., 2021). Derfor er det vigtigt at signalere, at peerevalueringens formål er, at man sammen bevæger sig fra periferien til kernen af læreprocessen – og ikke mod en faglig kritik af den studerendes præstation. Det vil sige, at retorikken er eksplorativ, at de studerende skal stille udforskende spørgsmål i peerevalueringen, og at det retoriske mål er at stille bedre spørgsmål, ikke at finde ultimative svar.

Denne udlægning er interessant, fordi ordet evaluering i den engelsksprogede praksis ofte ses som det formelle, hierarkiske og institutionelle top-down-instrument, hvorimod ordet feedback ofte ses som tovejs og processuelt (Brooks et al., 2019; Minelli et al., 2006; Weaver, 2006). I denne artikels kontekst er det altså omvendt. Derudover bruges ordene selvvurdering og den studerendes individuelle proces, fordi de refererer til begrebet "self-assessment" og det teoriapparat, der hører hertil.

Læringsstrategi

Det bliver dermed et biprodukt af arbejdet med rubrics, at den studerende bliver bevidst om sin egen måde at lære på – og samtidig øver sig i at lære (Lukassen & Kjærgaard, 2020). De studerende giver udtryk for, at man skal lære at lære i peerevaluering med rubrics; at man med andre ord udvikler en læringsstrategi med henblik på at centrere sig selv i læreprocessen.



En læringsstrategi er en bevidst og eksplicit opmærksomhed på ens egen kompetence som studerende og samtidig et målrettet fokus på at blive bedre til at lære (Hattie & Donoghue, 2016; Protheroe & Clarke, 2008; Valentín et al., 2013). En læringsstrategi kan ses som et middel til metakognition, hvor den studerende udvikler begreber og tankemønstre til at tænke over, hvordan vedkommende tænker (Quigley et al., 2018). Eksemplerne antyder, at de fleste studerende skal stilladseres og vejledes til at udvikle deres læringsstrategi.



Kjærgaard og Lukassen kalder det "at lære med vilje"; man er opmærksom på, hvornår, hvordan og med hvem man lærer nyt. I artiklen foreslås det, at man kan lave strategiske greb i undervisningen, der retter de studerendes opmærksomhed mod deres egen måde at lære på, eksempelvis ved at eksplicitere enkle fokusområder med rubrics (Lukassen & Kjærgaard, 2020).

I nogle udlægninger af læringsstrategiarbejdet er det ultimative mål med udvikling af læringsstrategier, at de studerende bliver heutagogiske (selvstuderende) i deres læreproces (Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2000). Det er ikke nødvendigvis målet med eksemplerne i denne artikel, hvor det snarere drejer sig om at påbegynde en bevidstgørelse om, hvordan man kan blive bedre til at "lære med vilje".

Tryghed ved vurdering og evaluering

For at skabe tryghed ved peerevaluering har vi, efter mange eksperimenter, valgt at indlede arbejdet med rubrics og studentercentrering med selvvurderingsrubrics i de studerendes portfolioer. Det giver de studerende mulighed for at øve sig i selvvurderingsrubrics, hvorigennem de senere lærer at give relevant og konstruktiv peerevaluering i peerevalueringsrubrics.

Forskningen peger på tre essentielle spørgsmål til selvvurdering, som den studerende kontinuerligt reflekterer over i løbet af semesteret (Andrade, 2007; Gibbons, 2009; Hammond & Gibbons, 2005).

Disse spørgsmål indgår i overvejelserne bag arbejdet med rubrics i denne artikel:

- Hvad forventes der af mig?
- Hvordan skal jeg lære det?
- Hvordan har mine medstuderende lært det, hvordan har de arbejdet med det, og i hvilket omfang?

Disse tre spørgsmål kobles til principperne for "constructive alignment", fordi de er med til at understøtte hensigten om entydig og klar kommunikation af opgave, evaluering og krav til de studerende. I henhold til principperne for constructive alignment skal den studerende være tryg ved vurderingssituationen for selv at lære noget af arbejdet og for at kunne evaluere andre i peerevaluering. Derfor arbejdes der ud fra tankerne om constructive alignment (Biggs, 2014; Kandlbinder, 2014).

I alle fem rubrictyper i eksemplerne bruges constructive alignment-logikken til at opstille kriterierne for evaluering. Det vil sige, at både den pædagogiske udformning og de didaktiske valg bag peerevaluering gennem rubrics bygger på den forudsætning, at de krav og kriterier, som underviseren på forhånd definerer for aktiviteten eller opgaven, er tydeligt kommunikeret i et sprog, som den studerende forstår. Desuden evalueres de studerendes arbejde ud fra de samme kriterier i peerevalueringen. Det er grundtankerne i constructive alignment (Biggs & Tang, 2011): Det vil sige en konstruktiv sammenhæng mellem intentionerne bag opgaven og vurderingen af opgavens udfald.

Ud fra denne tilgang bør der være eksplicitte, vurderbare produkter og mål for arbejdet, som er enkle at beskrive med handlende verber: De studerende viser, gør, designer, kommunikerer, forstår, anvender, analyserer, redesigner osv. John Biggs definerer *constructive alignment* på følgende måde:

"Constructive alignment is a design for teaching in which what it is intended students should learn and how they should express their learning is clearly stated before teaching takes place. Teaching is then designed to engage students in learning activities that optimise their chances of achieving those outcomes, and assessment tasks are designed to enable clear judgments as to how well those outcomes have been attained."
(Biggs, 2014, s. 5-6).

Det betyder, at hvis man vil tilrettelægge sin undervisning, så den lægger op til en synlig sammenhæng mellem underviserens intentioner, evaluering og vurderingen af de studerendes arbejde, kan Biggs' tredeling af processen måske hjælpe (Biggs, 2014, s. 8):

1. **Intentioner og forventninger**
   a. Intenderet udbytte af opgaven og faglige mål
   b. Entydig formulering af krav til opgaven og klar instruktion til de studerende.

2. **Stilladsering og læringsdesign**
   a. Tilrettelæggelse og design af opgaver og produkter, hvori intentionerne er tydeligt indlejrede.

3. **Vurderings- og evalueringsdialoger**
   a. Vurdering af, i hvor høj grad de studerendes produkter er udtryk for opnåelse af det intenderede udbytte.
   b. Tydelige indikatorer for opfyldelse af intentionen med aktiviteten eller opgaven.

Det er den tydelige kommunikation af intention og produktkrav, der får os til at kombinere constructive alignment med peerevaluering og rubrics.

Når man dykker ned i de mere fagdidaktiske valg bag de dele af faget, der kan tilrettelægges som peerevaluering — i dette tilfælde engelsk på læreruddannelsen — er der ét princip, som har vist sig at være væsentligere end alt andet: De studerende skal have gode betingelser for rent faktisk at kunne lave peerevaluering med hinanden. Det vil sige, at den forudgående undervisning skal give de studerende "begreber at begribe med", så de kan udtrykke sig om arbejdet i fagtermer.

Forskningen antyder, at hvis peerevaluering skal være udbytterig, er der en række krav til kriterier og opgavetyper (Wang, 2014, s. 93-94):

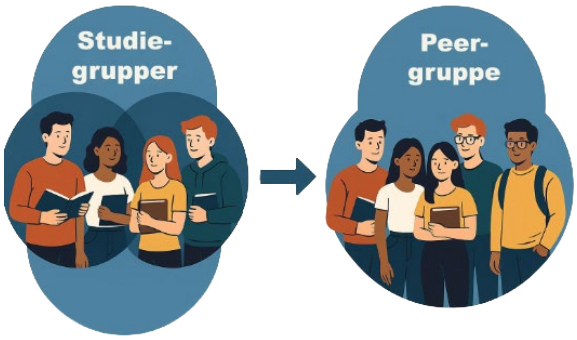
- Der skal udformes meget eksplicitte og enkle kriterier formuleret med den studerende som modtager.
- De studerende skal have baggrundsviden om det faglige emne, som de kan videreudvikle gennem deltagelse.
- De studerende skal formulere tilbagemeldinger og ikke kun kvantitative vurderinger.
- Underviseren skal være synlig i peerevalueringens kommunikationskanaler (online diskussioner og lignende).

Eksemplerne i dette kapitel er udformet ud fra ovenstående pejlemærker.

Peerevalueringssituationer og rubrictyper

Peerevaluering og rubrics har forskellige funktioner og forskelligartet indhold afhængigt af den situation, som rubricen skal stilladsere vurderingen af. Rubrics forstås altså som underviserens forsøg på at skabe en konkret forbindelse mellem undervisningen og de studerendes aktivitet. I den undersøgte engelskundervisningspraksis er der oftest tale om en tabel i fx et Word-dokument med kriterier, krav og vurderingsramme, men rubricen kan også opsættes i læringsplatforme.

I de fleste tilfælde udformes rubrics dog som tabeller i et Word-dokument og bygger videre på de gruppestrukturer, der allerede er etableret på holdet. Det vil sige, at studiegrupperne kobles til andre studiegrupper, så to studiegrupper tilsammen udgør én peergruppe.



Figur 1. *Fra to studiegrupper til én peergruppe (AI-genereret).*

Sammensætningen af grupperne sker ud fra et rotationsprincip, hvor koblingen mellem grupperne ændres for hver peerevalueringssession.



Udvikling af rubrictyper som samskabelse med studerende

De fem rubrictyper blev udviklet med afsæt i forskningen på området og i samarbejde med de studerende på seks engelskhold på læreruddannelsen i perioden 2019-2025. Nedenstående opstilling og tabel viser, hvilke situationer de forskellige rubrictyper kan stilladsere vurderingen af, og hvilken situation evalueringssamtalen foregår i.



Figur 2. *Visning af de fem rubrictyper (AI-genereret).*

DE FEM RUBRICTYPER ER:

Overordnede rubrics

- **Selvvurderingsrubric:** den studerendes stillads til selvvurdering og fokusering af I æreprocessen med henblik på portfolioarbejde.
- **Gruppeprocesrubric:** gruppens fokusering af samarbejde og tydeliggørelse af opgavefordeling og opfyldelse af mål.

Opgavespecifikke rubrics

- **Opgaverubric:** definition af og krav til opgaven, rammesætning af kriterier for de andre rubrics samt intentioner med aktiviteterne og læringsmål.
- **Peerevalueringsrubric:** peergruppernes vejledning og kriterier for evaluering af hinandens produkter.
- **Præsentationsrubric:** gruppens vejledning og kriterier for udformning af præsentation og vurdering af andre gruppers præsentationer.



Nedenstående tabel viser de fem typer af rubrics. Tabellen bruges i undervisningstilrettelæggelsen til at vælge kriterier og opgavetyper og til at synliggøre over for de studerende, hvordan rubricerne er forbundne. Rubrictyperne vises, i forhold til hvem der udfylder rubricen, og hvilke områder de vurderer. De fem rubrics har enten til formål at fremme læringsstrategier (selvvurderingsrubric), faglighed (opgaverubric, peerevalueringsrubric og præsentationsrubric) eller proces (gruppeprocesrubric).

Type/ansvar	Underviser	Studerende	Gruppe	Peers/grupper
Læringsstrategier	**Selvvurderingsrubric** Den studerendes vurdering af egen proces ud fra spørgsmålene: • Hvad gør jeg? • Hvordan gør jeg det? • Hvordan hjælper det mig i min læreproces?	**Selvvurderingsrubric** Den studerendes vurdering af egen proces ud fra spørgsmålene: • Hvad gør jeg? • Hvordan gør jeg det? • Hvordan hjælper det mig i min læreproces?	**Gruppeprocesrubric** Krav til, hvordan opgaverne fordeles i gruppen, og krav til den tid, som gruppen forventes at bruge på delopgaverne.	**Peerevalueringsrubric** Opgaverubric Beskrevet, så de studerende kan bruge instrukser og afleveringskrav som vurderingskriterier for deres arbejde i peergruppen.
Faglighed	**Opgaverubric** Opgavebeskrivelse med instruktioner og afleveringskrav.	**Selvvurderingsrubric**		**Peerevalueringsrubric**
Proces	**Præsentationsrubric** Opgaverubric Tilpasset, så de studerende kan bruge kriterierne som vurderingskriterier for deres peergruppes præsentation.	**Selvvurderingsrubric**	**Gruppeprocesrubric**	

Tabel 1. *Matrix over indhold og aktører i de forskellige rubrictyper.*

For underviseren er det altså væsentligt at lave konstruktive og entydige opgavebeskrivelser, der kan konverteres til opgaverubrics (beskrivelse af opgaven, herunder vurderings- og bedømmelseskriterier). Opgaverubricen viser præcist, hvad underviserens intentioner og forventninger er.

Underviseren skal ligeledes definere intentioner og forventninger til præsentationen af de produkter, der defineres i opgaven, så de studerende kan give en målrettet evaluering af produkterne og af præsentationer af produkt og proces.

Den studerendes rolle i de fem rubrics
For den studerende er det væsentligste dels at reflektere over egne mål i selvvurderingsrubricen, dels at arbejde ud fra opgave- og præsentationsrubricens formuleringer. For gruppen er det vigtigste dels at fuldføre opgaven i henhold til opgaverubricen, dels at reflektere over peergruppens produkter i peerevalueringsrubricen. Derudover skal gruppen reflektere over gruppeprocessen i gruppeprocesrubricen med henblik på at blive endnu bedre til at samarbejde.

Det er vigtigt at pointere, at der er et meget stort overlap, hvad angår indholdet i en opgave-, præsentations- og peerevalueringsrubric. Intentioner og forventninger i opgaverubricen, som underviseren formulerer, styrer formuleringen af præsentations- og peerevalueringsrubric, men ofte tilføjer underviseren kriterier til præsentationsrubricen, og de studerende skal overveje, om der er andre kriterier, som gruppen og peergruppen vil have med i vurderingen. Det kan fx være mere kreative valg, som rubricen ikke rummer.

Selvvurderingsrubricen
Inden peerevalueringsrubrics introduceres i undervisningen, øver de studerende sig i at lave selvvurderingsrubrics til deres portfolioer. Selvvurderingen har tre formål: 1) Den skal eksplicitere den studerendes læringsstrategi, 2) den skal vise faglig refleksion, og 3) den skal vise processerne i det individuelle arbejde og i gruppearbejdet. Forskningen, herunder særligt Heidi Andrade, adresserer dette forhold ved at antyde, at der ligger et forudgående pædagogisk arbejde i at implementere tydelige strukturer, hvor den studerende gradvist introduceres til selvvurdering som en identitetsudviklende praksis:

> **”By self-assessing, students engage in the important processes of reorienting to the goals of an assignment and determining how to make improvements, without the threat of negative feedback or perceived insults from a peer.”**
> (Andrade, 2010, s. 5).

Dermed understreges også, at peerfeedback er næste skridt i en progressiv evalueringsstrukturudvikling. Der skal altså skabes en ramme, hvori det er naturligt og nødvendigt for den studerende at forholde sig til den selvvurderingsrubric, som underviseren har defineret for den studerende, og som den studerende selv videreudvikler.

Afsættet er tre enkle refleksionsspørgsmål, som er afledt af Andrades arbejde med rubrics i undervisningen (Andrade & Du, 2005; Andrade, 2005; 2007). Andrade et al. udvikler det, som Andrade kalder ”den enkleste rubric” til selvvurdering. Den enkleste rubric spørger: ”Hvad gør jeg, hvordan gør jeg det, og hvordan hjælper det mig?” I vores praksis kan en studerendes indlæg i portfolioen se således ud:



Selvvurdering for studerende X for uge X

Kriterier	Kvalitativ beskrivelse	Hændelser
Hvad gør jeg?	· Læser noveller på engelsk	1 gang
	· Ser serier og film med engelske undertekster	5 gange
	· Skifter til engelsksproget styresystem på min telefon	1 gang
	· Bruger Duolingo til at øve ordforråd	4 gange
Hvordan gør jeg det?	· Bruger bibliotek.dk til at låne bøger på engelsk	1 gang
	· Bruger streamingtjenester og Dr.dk	5 gange
	· Er skiftet til engelsksproget styresystem på min telefon	1 gang
	· Installerer appen på min telefon og bruger høretelefoner	4 gange
Hvordan hjælper det mig i min læreproces?	· Møder autentisk sprogbrug og lærer nye ord og vendinger	1 gang
	· Jeg kobler udtale til stavemåde og lærer nye ord (lyd og stavning)	5 gange
	· Bliver konfronteret med engelske benævnelser for funktioner	1 gang
	· Målrettet træning af ordforråd og grammatik	4 gange

Tabel 2. *Eksempel på selvvurderingsrubric.*

Refleksionsspørgsmålene i denne selvvurderingsrubric er "indgangen" til den portfolio, som engelskstuderende på læreruddannelsen skal lave til deres eksamen (vær opmærksom på, at eksamensformerne ændres løbende), og det er også de studerendes første møde med rubrics.

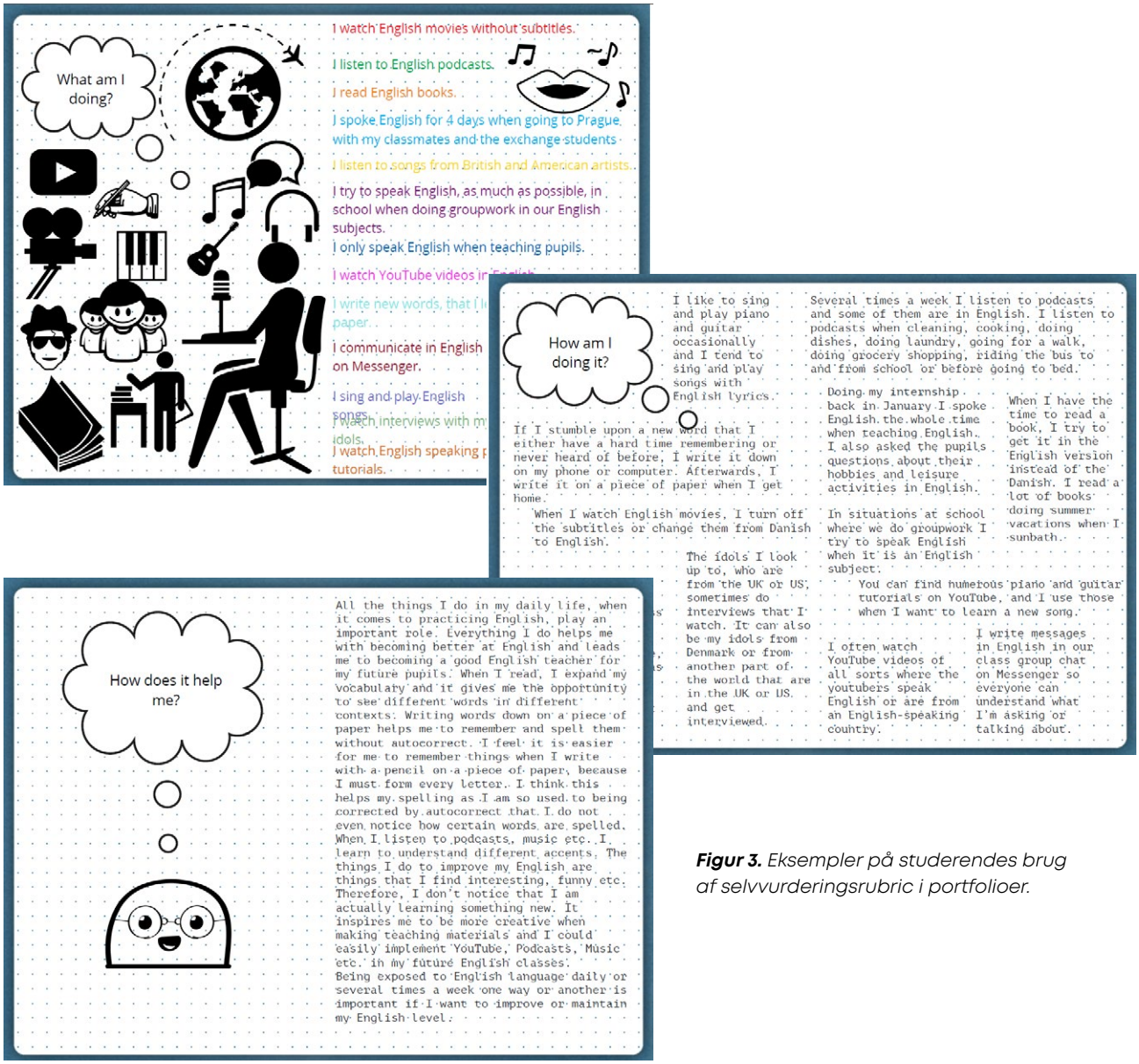
Studerendes brug af selvvurderingsrubricen

I nedenstående eksempler viser en lærerstuderende, hvordan hun bruger selvvurderingsrubricen som pejlemærke for sine refleksioner over egen proces.

Hun har valgt at lave sin portfolio i BookCreator, hvilket åbner for en række måder at vise ens refleksioner på. Det har været afgørende for hende, at hun selv kan sætte sit præg på sin portfolio, så den får et personligt udtryk. Det er væsentligt, at de studerende har frihed til selv at træffe beslutninger om, hvordan deres selvvurdering skal præsenteres, så de føler, at det er deres egen portfolio og ikke en "skoleopgave". Denne distinktion er væsentlig, fordi skoleopgaven er defineret af underviseren for at imødekomme studieordning og læringsmål og dermed underviserens behov, mens portfolioen er den studerendes egen, som skal motivere lyst til "læring med vilje".

En portfolio er traditionelt set en fremvisning af kreativt arbejde for en model, fotograf, kunstner eller andre med kreativ produktion som deres primære kompetence. På baggrund af portfolioen kan man blive valgt til de opgaver, man søger. I undervisningen skal portfolioen vise den studerendes faglige proces gennem fremvisning af og argumentation for det udvalgte arbejde. Den studerende skal fremhæve det, som vedkommende er særligt stolt af, og som vedkommende ville fremhæve ved en eksamen eller i en jobansøgning.





Figur 3. *Eksempler på studerendes brug af selvvurderingsrubric i portfolioer.*

I eksemplerne fungerer selvvurderingsrubrics altså som indgang til portfolioarbejdet, der hjælper med at fokusere de studerendes arbejdsindsats og medvirker til at give overblik over deres opgaver. En studerende fra Andrades forskning udtrykker det således:

"Self-assessment (...) just eases your mind about doing your papers and stuff; it doesn't make you so anxious, and you can actually work ahead a little bit."
(Andrade, 2007, s. 60).

De studerende på vores engelskhold er enige om, at det er meningsfyldt at reflektere med Andrades tre selvvurderingsspørgsmål. Det hjælper dem med at bygge bro mellem deres individuelle portfolioer og det fælles arbejde på holdene.

De beretter, at selvom det virker lidt mekanisk at stille de samme tre spørgsmål til ens eget arbejde hele tiden, så giver det en vis ansvarsfølelse overfor portfolioen.

Det systematiske arbejde med at reflektere over eget arbejde gennem enkelte rubrics hjælper de studerende med at dæmpe stress og med at fokusere på deres arbejde. Samtidig bliver rubricen omdrejningspunkt for samtalerne mellem studerende og underviser.

Det er vores erfaring, at arbejdet med selvvurderingsrubrics kræver, at underviseren insisterer på at adressere rubricen i alt, hvad de studerende arbejder med. De tre spørgsmål – hvad gør jeg, hvordan gør jeg det, og hvordan hjælper det mig i min læreproces? – skal konstant ræsonnere i dialogen mellem underviser og studerende, ellers kan selvvurderingen opleves som blot endnu en aflevering til underviseren – og ikke som et identitetsskabende værktøj.

Selvvurderingsrubricen bør være en konstant i undervisningsrummet, mens opgaverubricen kan variere fra opgave til opgave. At selvvurderingsrubricen er et konstant element i undervisningen, gør det nemmere at udvide brugen af rubrics til at lave rubricstyret peerevaluering.

Eksempel: underviserens fokuspunkter – den faglige rubric
Dette eksempel viser underviserens tanker om samt krav og ønsker til udkommet af arbejdet i undervisningen og dermed underviserens evalueringskriterier. Evalueringskriterierne er udvalgt i henhold til de overlæggende rammer, fx:

- kompetencemål for undervisningen
- det aktuelle tema
- aktivitets- og produktform
- afleverings- og præsentationsformat.

Didaktiske valg – det eksemplariske princip
For at kunne bryde undervisningsindholdet ned i håndterbare elementer (refraktion) vælges indhold ud fra Wagenscheins "eksemplariske princip", hvor de didaktiske valg forstås som værende "fundamentale, elementære og eksemplariske" (Wagenschein & Horton-Kriiger, 2000).

Det betyder, at underviserens valg af indhold til undervisningen bør:

- kunne inddeles i meningsfulde underemner – undervisningen er elementær
- starte med det grundlæggende, enkelte og anskuelige – undervisningen er fundamental
- være det mest oplagte eksempel på det fænomen, man underviser i – undervisningen er eksemplarisk.

Denne tilgang til didaktiske valg egner sig særlig godt til udformning af rubrics til peerevaluering, fordi man kan identificere indholdets elementer ved at holde rubricen op foran indholdet som et prisme, der bryder indholdet op i dets elementer, som de studerende derefter kan få øje på og evaluere sammen. Dermed muliggør det elementopbyggede syn på indholdet en skarp inddeling i vurderingskriterier i rubricen. Det er altså afgørende, at de emner, der skal vurderes ud fra en rubric i peerevaluering, er nøje udvalgt, fordi de netop lader sig identificere og analysere ud fra det eksemplariske princip.

Denne tilgang til didaktiske valg efterlader dog ikke meget plads til kreative indfald og anderledes løsninger af opgaverne. Derfor mener de studerende, der har deltaget i eksemplerne, at man i sin definition af kriterier og sit design af rubrics bør indlægge tomme rækker i rubricen, hvor de studerende skal definere egne kriterier, som de gerne vil vurderes ud fra i peergruppen.

Rubrics i et podcastprojekt
I dette eksempel er det eksemplariske princip anvendt i valget af emne (didaktik) og peerevaluering som evalueringsform. De studerende skal producere og præsentere en podcast, og de skal evaluere gruppeprocessen og peergruppens podcast i tre forskellige rubrics.

Opgavebeskrivelsen ser ud som i figuren herunder.



PODCAST

Podcast-production as a language acquisition task. Learning language through media production.

'Getting it right in the end!'

Instruction:

1. **Getting to know the genre.**
   a. What is a podcast?
   b. How does the genre work?
      i. Sub-genre: True crime, expert interviews, radio-shows, banter, political
         1. Expected content.
         2. Expected timeline and progression.
      ii. Expected participants.
         1. Host or hosts
         2. Reoccurring guests, guests.
   c. Describe the genre of podcast in ½ a page.
2. **Design and produce a podcast: The podcast must include.**
   a. A conversation with a relevant character (pupil, teacher, English speaker). You can act as that character or invite an actual professional.
   b. Opening music (self-produced)
      i. Vignettes (intermezzo music for transitions)
   c. Ambient sounds (www.freesound.org)
   d. It must be 5-7 minutes of length.
   e. Make a storyboard (writing skills)
   f. Make a timeline of the podcast's narrative.
      i. Describe narrative elements: Opening sequence, content presentation, commercials (?), reoccurring segments.
      ii. Make the timeline in an online timeline tool (www.skoletube.dk TikiToki)
3. **Present you editing.**
   a. Take screenshots of:
      i. Audio editing: WeVideo/Audacity/ Download here
      ii. Freesound/sound archive https://freesound.org/
      iii. Soundation (Skoletube) Click here
      iv. FindTheTune (Skoletube) royalty free music

Figur 4. *Udsnit af opgavebeskrivelse.*

Det elementære i podcastproduktion

Opgaverubricen indeholder fire hovedkategorier: genrekendskab, podcastproduktion, præsentation af proces og produkt samt krav til afleveringer. De fire hovedkategorier har i alt 46 underpunkter, som de studerende skal forholde sig til undervejs. Dette understreger også det elementære i de didaktiske valg vedrørende opgaven, idet opgaven lader sig underinddele i meningsfulde elementer, som gruppen kan arbejde med særskilt.

Når opgavebeskrivelsen udleveres, får de studerende samtidig udleveret den rubric, som de skal vurdere peergruppens podcast ud fra. Begge rubrics indeholder sammenlignelige vurderingskriterier, men formuleringer og omfang er ikke helt ens. Peerevalueringsrubricen er mere enkel og rettet mod de kriterier, som opgaveformuleringen har fokus på. Dermed er der constructive alignment mellem underviserens intentioner og forventninger, kompetencemål for uddannelsen, det produkt, der skal leveres, og den evaluering, som peergrupperne foretager. De studerende oplever også, at der er tæt sammenhæng mellem underviserens intentioner og forventninger og den evaluering, som de får fra underviseren, fordi de har kendt underviserens kriterier fra opgavens begyndelse.

Peerevaluering af podcast

I nedenstående eksempel ses den peerevalueringsrubric, som knytter sig til ovenstående opgave. Inputtene til rubricen er både kvalitative og kvantitative. Dette imødekommer en individuel pointgivning i forhold til vurderingskriterierne, som peergruppen bruger som oplæg til en fælles beskrivelse og pointgivning i rubricen. Også her er der altså lagt op til, at peergruppen starter med en individuel refleksion (selvvurdering) som optakt til den fælles dialog om peerevalueringen og udfyldningen af rubricen. Det skal her pointeres, at dialogen her har et dobbeltsigte for de studerende; dels at lære de faglige elementer, dels at øve sig i at samtale på engelsk om indholdet. Det gør aktiviteten særligt egnet til forløb, hvor sproglig træning i en tryg kontekst (affective filter) også er et mål.

Podcast production in language learning		
Criteria	**Ratings, descriptions**	**Pts**
General rating of the Podcast 1- room for improvement (02) 5- almost perfect (12)	1----------3----------5 pts	
Genre Does the podcast stick to genre? Give examples		_ pts
Format Is the format authentic? Give examples		_ pts
Presentation of content How well is the content structured? *Synopsis/script*		_ pts
Relevance of content How relevant is the content to your future practice? *Choice of content*		_ pts
Dialogue How well is the turn-taking conducted by the interviewer? *Is the dialogue believable?*		_ pts
Quality of production Is it easy to hear all aspects of the podcast. *Unity gain and levels control*		_ pts

Figur 5. *Udsnit af rubric til peerfeedback.*

Gruppeproces: dialog i engelskundervisningen
I dette eksempel har de studerende foruden selvvurderingsrubric og peerevalueringsrubric (se tabel 1) også udformet en gruppeprocesrubric. Som tidligere beskrevet introduceres de studerende til rubriclogikken ved at lave selvvurderingsrubrics som indgang til portfoliovurdering i engelskundervisningen.

Herefter oprettes en fælles gruppeprocesrubric med underviserens forslag til evalueringskriterier. Grupperne præsenteres for en udfyldt skabelon (se eksempel nedenfor), som studiegrupperne videreudvikler sammen.

Group process rubric for group X

This rubric assesses and evaluates how, and how well, your group is collaborating and whether the group reaches its goals. Did the group live up to its own criteria? Assess and evaluate the group process. Be very precise and specific when you formulate assessment criteria and, later, when you evaluate the group process. Give examples and keep the focus on the task, the process, and the product. Never resort to personal comments! It is always about learning and getting better at collaborating towards becoming an awesome English teacher. You will have to develop personal skills to work with different types of colleagues in your professional life as a teacher – you might as well start now.

Your group completes the rubric together and shares it with the teacher. The additions and changes are added to the rubric, and it is made public for the other groups to see. After the project is done, your group utilises the rubric to assess the process and to adjust the group process rubric for later group work.

Criteria	Bad 1-10 excellent	Description of how the criteria was met in the process	General comments
Clear goals for collaboration on projects			
Clear distribution of work packages			
Clear deadlines			
Explicit knowledge of each other's strengths and weaknesses			
Explicit documentation of each group members work			
Alignment of level of contribution			
Workload assessment in hours			
Strategy for detecting process related issues			
The group's own criteria...			

Tabel 3. *Eksempel på gruppeprocesrubric.*

Gruppeprocesrubricen er væsentlig på en uddannelse, hvor meget af det faglige arbejde foregår i grupper. Det er hensigten, at denne rubric skal hjælpe de studerende med at holde fokus på det faglige samarbejde og give dem mulighed for at øve sig i at håndtere udfordringer i gruppearbejdet på en struktureret og dokumenterbar måde, så det altid handler om at lære noget og om at løse opgaven. Med rubricen bliver det synligt, hvem der har bidraget med hvad, så hvis det bliver nødvendigt for underviseren at mægle i gruppekonflikter, er der dokumentation at tage udgangspunkt i.

Der er flere fordele ved at bruge flere rubrics i samme forløb. Dels den overordnede pædagogiske betragtning, at med rubricen er der fokus på læreprocessen, hvad angår den enkelte studerendes refleksioner og handlinger. Dermed lærer den studerende – og bliver måske også bedre til at lære, fordi de dele af læreprocessen, der eksplicíteres i rubricen, bevidstgøres for den studerende. Dels kan man isolere forskellige dele af forløbet og fokusere på delementer af indholdet. Dermed kan de didaktiske valg orienteres mod Wagenscheins eksemplariske princip, der som tidligere nævnt peger på, at indholdet bør være fundamentalt, elementært og eksemplarisk (Wagenschein & Horton-Kriiger, 2000). Slutteligt er det en væsentlig fordel, at den studerende bliver fortrolig med rubrics som styringsmekanisme i faglige forløb og i arbejdsprocesser.

Underviseres udbytte af rubrics og peerevaluering
Gevinsten for underviseren ved systematisk brug af rubrics og peerevaluering er, at underviseren derigennem kan centrere den studerende i læreprocessen og dermed kan underviseren tilrettelægge undervisning, der tager udgangspunkt i den studerendes egne erfaringer, kompetencer og proces henimod "at lære med vilje". Dette kan bidrage til den studerendes identitetsopbygning i retning af en spirende læreridentitet, og det giver samtidig underviseren et godt overblik over både gruppernes arbejde og de individuelle studerendes arbejde.

De studerende gav udtryk for, at det ikke umiddelbart er konstruktivt at lave en rubric til peerevaluering, hvis det ligner en test i faglige emner (grammatik eller lignende). De studerende mener, at det er væsentligt at "ansvaret" for den faglige validitet ligger hos underviseren. Derfor er den udforskende retorik, hvor de studerende skal stille udforskende spørgsmål i peerevaluering i stedet for at svare, helt essentiel for, at de studerende kan føle sig kompetente og trygge ved peerevalueringen.

Grundlæggende set får man altså et undervisningsrum, der er mere centreret om den studerende, men med underviseren som ansvarlig kurator for det faglige indhold. Man kan som underviser "skrive sig selv ud af centrum" for undervisningen og lede opmærksomheden hen på de studerendes læreproces og opmærksomhed på "at lære med vilje".

Vores vej til en rubricorienteret undervisning har altså været:

1. Gennemgående selvvurderingsrubric i portfolio: Denne adresseres af underviseren mindst en gang om ugen for at fastholde væsentligheden
2. Gennemgående peerevalueringsgrupper, der evaluerer hinanden gennem udforskende spørgsmål til relevante opgaver – både store projekter over flere uger og små opgaver to og to af 15 minutters varighed
3. Gennemgående gruppeprocesrubric, der hjælper med at dokumentere arbejdsfordelingen i grupperne: Dette hjælper underviseren med at vurdere arbejdsindsats og mægle ved uoverensstemmelser.

Studerendes udbytte af rubrics og peerevaluering
De studerende oplever tryghed, når alle aspekter af forventninger, krav og vurderingskriterier er eksplicitte, og de kender dem i god tid. Desuden er det meningsfyldt at foretage selvvurdering og peerevaluering i rubrics, hvis underviseren følger de principper, der er opridset i denne artikel.

De studerende bliver frustrerede, hvis de præsenteres for en rubric, der beder dem om at vurdere noget fagligt, som de ikke har lært om i den undervisning, der har ledt op til peerevalueringen. Ligeledes bliver det faglige niveau i peerevalueringen forholdsvist lavt, hvis de studerende bliver bedt om at vurdere akademiske kvaliteter og faglig rigtighed i andre gruppers besvarelser af opgaver.

De studerende opfatter arbejdet med en rubricorienteret undervisning som god og lærerig, når:

- der er en gennemgående vurdering af læreprocesser gennem enkle rubrics
- rubricen til selvvurdering er væsentlig for portfolioarbejdet, som igen er essentielt for eksamensgrundlaget i engelskfaget på læreruddannelsen
- de oplever, at de kan vurdere peergruppernes arbejde på en konstruktiv måde og kan hjælpe peergruppen med at gøre produktet (fx en podcast) endnu bedre eller gå i faglig dialog om produkterne og de forskellige valg, som peergrupperne har truffet.
- gruppeprocessen er rimelig og lærerig.

Afrunding og anbefalinger
Hvad bliver svaret på forskningsspørgsmålet så?

Hvordan kan rubrics stilladsere evaluering af eget og dialoger om andres arbejde og hvordan kan rubrics fungere som prisme for refraktion af læreprocessens elementer, så den studerende kan identificere specifikke dele af arbejdet og dermed give en fokuseret dialog og evaluering?

Med afsæt i ovenstående forskningsspørgsmål, de beskrevne eksempler og de opsamlede erfaringer præsenteres følgende for andre undervisere, der vil arbejde med rubrics og selv- og peerevaluering:

Det væsentligste, vi har lært om peerevaluering som evalueringsmetode, er, at de studerende skal inviteres med til formulering af evalueringskriterier, især i opgave- og præsentationsrubric. Det muliggør, at de studerendes egne præferencer og kreativitet kan motivere dem til arbejdet.

Man kan tage mange inkrementelle skridt for at udvikle opgaver, der egner sig til peerevaluering. Det er altså essentielt, at peerevaluering og rubrics bruges systematisk i mange facetter af undervisningen. Det kan også bruges til at gentage lignende opgaver med en gradvis dybere og smallere forventning til produkterne i peerevaluering – såvel som til de studerendes refleksioner over læreprocessen i selvvurderingsrubricen. Det didaktiske indholdsvalg udvikler sig altså fra at være det mest elementære, generiske og eksemplariske eksempel på noget til at blive mere og mere individualiseret i retning af de studerendes egne interesser og mere kreative ønsker.

Podcastproduktionen er eksemplarisk, fordi det er en genre, som de studerende kender og benytter sig af i deres private medieforbrug, og fordi det er et godt eksempel på en arena, hvor man kan udtrykke sig på engelsk på en tryg og velforberedt måde. Det er ikke mindst et eksemplarisk valg for dem som kommende engelsklærere i skolen, hvor de skal fokusere på, hvordan eleverne skal stilladseres.

Den mekaniske forståelse af relationen mellem intentioner, vurdering og evaluering har den bagside, at den ikke umiddelbart understøtter og fremelsker kreativitet. Det bliver dermed væsentligt at åbne den mulighed i rubricen, at de studerende kan tilføje kriterier, som de også gerne vil vurderes på i peerevalueringsrubricen. Begrundelsen for ikke at tilføje vurderingskriterier for kreativitet fra begyndelsen er, at kreativiteten jo netop er uforudsigelig og drevet af de studerendes egne tanker, sanser og erfaringer.

Det er ligeledes en anbefaling, at man starter med selvvurderingsrubrics i forbindelse med portfolioarbejde. Så kan man få erfaring med denne form for evaluering og derefter udvikle egne rubrics til undervisningen i henhold til egne didaktiske præferencer og den kontekst, som man underviser i. Det er vores oplevelse, at rubrics er dialogskabende og får samtalerne mellem grupperne til at handle om det faglige i fagsprog. Ydermere stilladserer rubrics selve dialogen, fordi rubricen indeholder de centrale begreber, som de studerende dermed mindes om og måske derfor lettere kan anvende i peergruppedialogerne.

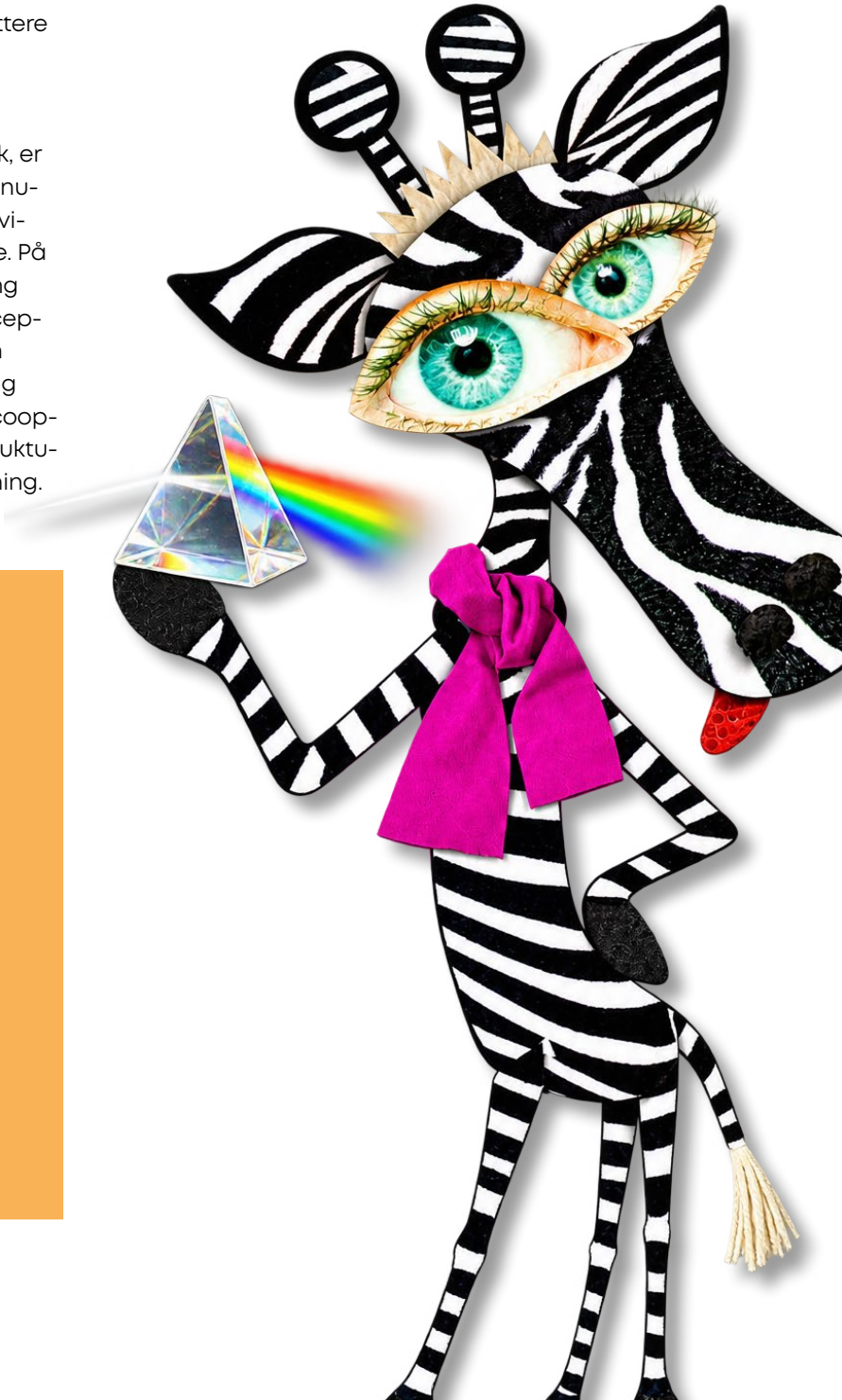
Kritik af peerevaluering med rubrics

Undervisningsdesigns, der følger artiklens logik, er sårbare overfor manglende stringens og kontinuerlig motivering af brugen af rubrics fra underviserens side, siger de studerende i eksemplerne. På den måde er rubrics og selv- og peerevaluering ikke anderledes end andre undervisningskoncepter. Det kan ikke noget i sig selv, men bliver kun til noget, når underviseren sætter handling bag ordene. På samme måde virker eksempelvis "cooperative learning" kun, hvis man indarbejder strukturerne med en vis vedholdenhed i sin undervisning.

Hvis potentialet i undervisning med rubrics og peerevaluering skal lykkes, er følgende vores erfaring:

- Man skal benytte rubrics kontinuerligt
- Man skal knytte en portfolio (eller lignende) til selvvurderingen
- Peergrupperne skal have mulighed for at arbejde sig trygge ved hinanden
- Underviseren skal insistere på studentercentrering
- Underviseren skal vise interesse for peergruppernes rubrics og for de studerendes portfolio
- Underviseren skal giver feedback på de studerendes rubric

Hvis man, som underviser, ikke implementerer ovenstående betingelser for brugen af rubrics i selv- og peerevaluering, så er det vores erfaring, at det bliver svært for de studerende at følge logikken. Dermed bliver det svært at få udbytte af brugen af rubrics, og peerevalueringen kan komme til at mangle dybde i de faglige dialoger.



Referencer

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. College Teaching, 53(1), 27–31. https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31

Andrade, H. (2007). Self-assessment through rubrics. Educational Leadership, 65(4), 60–63.

Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. I H. L. Andrade & G. J. Cizek (red.), Handbook of Formative Assessment (pp. 90–105). Routledge. https://digitalcommons.lib.uconn.edu/nera_2010/25/

Andrade, H. L. (2018). Feedback in the context of self-assessment. I A. A. Lipnevich & J. K. Smith (red.), The Cambridge Handbook of Instructional Feedback (pp. 376–408). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316832134.019

Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 10(3), 1–11. https://doi.org/10.7275/g367-ye94

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. HERDSA Review of Higher Education, 1, 5–22.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. McGraw-Hill International.

Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(1), 56–71. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076

Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A., & Burton, R. (2019). (2019). What is my next step? School students' perceptions of feedback. Paper presented at the Frontiers in Education, 4 96

Chand, S. P., & Pillay, K. K. (2024). Understanding the fundamental differences between formative and summative assessment. Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature, 2(2), 6–9.

Gibbons, P. (2009). English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone. Heinemann.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding? I A. Burns & H. de Silva Joyce (red.), Teachers' Voices 8: Explicitly Supporting Reading and Writing in the Classroom (pp. 8–16). National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. Ultibase Articles, 5(3), 1–10.

Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. npj Science of Learning, 1, Article 16013. https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13

Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development: A two-way relationship? I K. Littleton & C. Howe (red.), Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction (pp. 44–59). Routledge.

Illeris, K. (2013). Transformativ læring og identitet. Samfundslitteratur.

Jarvis, P. (2012). Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society. Routledge.

Kandlbinder, P. (2014). Constructive alignment in university teaching. HERDSA News, 36(3), 5–6.

Kjærgaard, T. (2016). Utilising digital technology for dialogue and evaluation: A quasi-scholastic method in action. CEPRA-Striben, 20, 52–67. https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.197

Kjærgaard, T., & Georgsen, M. (2021). Reflection, dialogue, and hybrid learning spaces. I L. H. Helverskov Horn & L. N. Vetner (red.), Proceedings for the European Conference on Reflective Practice-Based Learning 2021 (pp. 127–144). University College of Northern Denmark.

Krashen, S. (2013). Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures. Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lukassen, N. B., & Kjærgaard, T. (2020). Læringsstrategier og strategisk undervisning. CEPRA-Striben, (26), 54–65. https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n26.352

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 1997(74), 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Minelli, E., Rebora, G., Turri, M., & Huisman, J. (2006). The impact of research and teaching evaluation in universities: comparing an Italian and a Dutch case. Quality in Higher Education, 12(2), 109–124.

Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. Review of Education, 9(3), Article e3292. https://doi.org/10.1002/rev3.3292

Pierce, A. (1960). Durkheim and functionalism. I K. H. Wolff (red.), Émile Durkheim, 1858–1917 (pp. 154–169). Ohio State University Press.

Protheroe, N., & Clarke, S. (2008). Learning strategies as a key to student success. Principal, 88(2), 33–37.

Quigley, A., Muijs, D., & Stringer, E. (2018). Metacognition and self-regulated learning: Guidance Report. Education Endowment Foundation.

Spiller, D. (2012). Assessment Matters: Self-assessment and Peer Assessment. Teaching Development, The University of Waikato.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. Theory Into Practice, 48(1), 20–27. https://doi.org/10.1080/00405840802577569

Valentín, A., Mateos, P. M., González-Tablas, M. M., Pérez, L., López, E., & García, I. (2013). Motivation and learning strategies in the use of ICTs among university students. Computers & Education, 61, 52–58. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.09.008

Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(3), 379–394.

Wagenschein, M., & Horton-Kriiger, G. (2000). Teaching to understand: On the concept of the exemplary in teaching. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (red.), Teaching as a reflective practice: The German Didaktik Tradition (pp. 161–175). Lawrence Erlbaum Associates.

Wang, W. (2014). Students' perceptions of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. Assessing Writing, 19, 80–96. https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.008

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. I C. Blackmore (red.), Social Learning Systems and Communities of Practice (pp. 179–198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11