



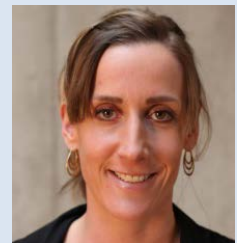
Portfolio, refleksion og feedback

– *Læring og Medier (LOM) nr. 17,*
2017

Ane Qvortrup

Lektor

*Institut for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet
anq@sdu.dk*



Jens Jørgen Hansen

Lektor

*Institut for Design og Kommunikation,
Syddansk Universitet
jjh@sdu.dk*



Inger-Marie F. Christensen

Specialkonsulent

*SDU Universitetspædagogik
Syddansk Universitet
imc@sdu.dk*



Indledning

De seneste år er portfolioen som lærings-, undervisnings- og evalueringsform blevet en integreret del af uddannelserne og undervisningen på mange forskellige niveauer i uddannelsessystemet.

En ofte brugt definition på en portfolio er:

"A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection."

(Paulson, Paulson & Meyer, 1991, s. 60)

Af citatet fremgår det, at en portfolio er en formålsrettet *samling* af arbejder, portfolioen *afspejler* eller *dokumenterer* en lærendes aktiviteter, fremskridt og resultater indenfor et eller flere faglige domæner, og den rummer den lærendes *refleksioner* over kvaliteten af sine produkter og sin læringsproces. Til trods for karakteristikken af disse konstituerende træk ved portfolioen betegner Olga Dysthe portfolioen som en kamæleon; den tager farve af hvilken funktion den er tiltænkt i en læringsmæssig praksis (Dysthe, 2001). Inden for de mangfoldige anvendelsesmuligheder kan man udlede i hvert fald fire forskellige funktioner, som knyttes til portfolioen inden for en uddannelseskontekst (Meeus, Van Petegem & Van Looy, 2006). Man kan bruge portfolioen som:

- 1) Ansøgningsgrundlag for optagelse på en uddannelse eller et studium, hvor portfolioen bruges til at dokumentere eksisterende kompetencer.
- 2) Læringsredskab i studiet, hvor portfolioen kan bruges til både at dokumentere læringsmæssig progression og resultater og som grundlag for formativ og summativ evaluering.
- 3) Grundlag for jobansøgning efter en uddannelse eller et studium, hvor en portfolio omfatter de kompetencer, som den lærende har opnået gennem sit studieforløb.
- 4) Dokumentation af sit professionelle arbejde og sin professionelle udvikling, hvor en portfolio har en funktion som et konkret CV.

Portfolioen er for de lærende et redskab til at dokumentere og reflektere over deres forståelse af egen læring. For underviseren kan portfolioen være med til at skabe sammenhæng og progression i undervisningen og være en metode til at få indsigt i de lærendes læringsudbytte. Som evalueringsredskab er ideen med portfolioen, at den kan synliggøre læring i bred forstand og dermed åbne

for nuanceret evaluering af de lærendes udvikling, ligesom den er med til at facilitere feedback. Dette nummer af LOM viser primært eksempler på portfolioens brug som læringsredskab i et uddannelses- eller studieforløb. Her kan en portfolio have forskellige formål. Den kan have som formål at engagere de lærende i deres uddannelse eller studium og styrke deres motivation for at studere. Det er et empowerment-formål. Et andet formål kan have fokus på effektiv læring og understøtte de studerendes aktive deltagelse i deres uddannelse eller studium samt sikre, at de involverer sig i fagets mål, aktiviteter og problemstillinger. Et tredje formål kan være at udvikle de lærendes employabilitet og fokus på deres fremtidige arbejdsliv. Og endelig kan et fjerde formål være at synliggøre undervisningens resultater og dens accountability. Her er portfolioens formål orienteret mod enten markedsmekanikker og tiltrækning af kommende studerende eller uddannelsespolitiske krav.

Som det fremgår af ovenstående træder en række begreber centralt frem, når portfolioen og dens funktion skal defineres. Refleksion er et centralt begreb. Det samme er progression. Disse begreber er i sig selv mangespektrerede. Refleksionsbegrebet har mange underkategorier eller afledte/relaterede begreber som 'kritisk refleksion', 'refleksiv tænkning', 'refleksiv bevidsthed', 'selv-refleksion', 'refleksion i handling', 'refleksion over handling', 'metakognition' og 'metalæring', etc. Tilsvarende kan progression knyttes til mange aspekter, som: udvikling af faglig viden i fag, på tværs af fag eller ift. forskellige anvendelseskontekster eller af mere implicit viden i form af fx socialisering til uddannelsessystemet, trivsel eller motivation. Samtidig kan der opereres med mange forskellige progressionsforståelser, hvor en central distinktion går på forholdet mellem lineær og planlagt progression på den ene side og mere processuel eller cirkulær progression på den anden side. Spørgsmålet er således, hvilke muligheder der knytter sig specifikt til portfolioen.

Dette temanummer sætter fokus på portfolioen og dens mange forskellige anvendelsesmuligheder ved ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, og vi har søgt at belyse følgende problemstillinger dels teoretisk og dels i tilknytning til evalueringer af konkrete portfolioforløb:

- Definition: Hvad kan en portfolio være og hvad er dens rolle i forskellige pædagogiske sammenhænge?
- Anvendelsesmuligheder: Hvad er portfolioens anvendelsesmuligheder som lærings-, undervisnings- og evalueringsform?
- Kvalitet: Hvad er portfoliomethodens kvalitet og effekt for læring og undervisning?
- Teknologi: Hvilke teknologier understøtter portfolioens opbygning og brug, og hvad er de forskellige teknologiers potentiale?
- Integration af feedback: Feedback kan organiseres på forskellig vis – selvfeedback, peer-feedback, underviserfeedback – og have forskelligt fokus – præstationer, processer og udviklinger inden for et fagligt felt. Hvordan kan feedback integreres i portfolioen?

- Progression: Hvordan kan koblingen mellem portfolioen og progression forstås?
- Refleksion: Hvordan understøttes den lærendes refleksion ifm. portfolioforløb, og hvilken betydning har refleksion for læringsudbyttet?

Udgangspunktet er, at det i en specifik kontekst er centralt at belyse, hvori portfolioens potentiale kan forstås og hvilke muligheder, dette giver. I denne leder tager vi fat i en række opmærksomhedspunkter ift. portfolioen og portfoliobaseret undervisning. Tanken er, at denne række af opmærksomhedspunkter er en god referenceramme for læsning af de efterfølgende artikler, herunder for refleksion over den enkelte artikels fokus og bidrag.

Portfoliomethodens kvalitet og effekt for læring og undervisning

I indledningen til denne artikel pegede vi på, hvordan portfolioen tænkes at kunne understøtte både kvalitet i læring og progression. Når der tales om kvalitet i læring, henvises der fx til portfoliomethodens indvirkning på den studerendes tilgang til læring og selve læringsudbyttet:

“where students are required to develop and maintain an e-portfolio, they are usually expected to reflect on their learning, consider how to give evidence of their learning and possibly even develop a plan of what they would like to learn. In short, an e-portfolio implementation usually implies a considerable level of learner autonomy and initiative, of learner responsibility for their learning and of opportunities to refine their learning based on feedback from the teacher.”

(Stefani, Mason & Pegler, 2007, s. 12)

Der er altså ikke tale om, at den på nogen mirakuløs vis har en direkte effekt på læring, men at den understøtter autonomi, initiativ, ansvarlighed og løbende udvikling, hvilket er med til at øge sandsynligheden for, at læring finder sted. Udover at øge denne sandsynlighed foreslås de nævnte aspekter at kunne medvirke til at fastholde de lærende og dermed sikre en højere gennemførelsesrate samt højne det faglige niveau. Hertil kommer, at læring synliggøres, og at refleksion og en dybdelæringstilgang understøttes. Endelig kan implementering af portfoliomethoden være en katalysator for institutionel forandring mod en lærings-centreret kultur (Eynon, Gambino, & Török, 2014). Portfoliomethodens transformative potentiale foreslås desuden at bestå i dens understøttelse af personaliseret læring, inklusion, autentisk udprøvning, employability samt den lærendes planlægning af personlig og faglig udvikling og i forlængelse heraf livslang læring (Stefani et al., 2007).

Portfoliomethodens potentiale ift. synliggørelse af læring, både af formel og uformel karakter, er en særligt fremhævet kvalitet. Det foreslås, at metoden dels giver mulighed for synliggørelse af bløde kompetencer, der efterspørges af arbejdsgivere i dag, og dels gives mulighed for indsamling og synliggørelse af læring, der er svær at indfange via traditionelle mundtlige og skriftlige eksaminer, såsom mestring af konkrete færdigheder (Stefani et al., 2007).

Samlet set kan man således sige, at portfoliomethodens potentiale i høj grad knyttes til det, at den tilbyder et alternativ til den traditionelle og ofte dekon-tekstualiserede undervisning og udprøvning, idet den faciliterer

”a complex and comprehensive view of student performance in context. It is a portfolio when the student is a participant in, rather than the object of assessment. Above all, a portfolio is a portfolio when it provides a forum that encourages students to develop the abilities needed to become independent, self-directed learners.”

(Paulson et al., 1991, s. 63)

Portfolio og refleksion

Portfolioen er som beskrevet flere gange ovenfor i meget høj grad orienteret omkring refleksionsbegrebet, og portfolioarbejdets tre nøgleaktiviteter beskrives også bredt som 'collection, selection, reflection' (Qvortrup, 2011). Klenowski siger, at "... Reflexivity or the capacity to review critically and reflectively one's own processes and practices of learning is fundamental to the portfolio process" (Klenowski, 2002, s. 35), og hun peger videre på, at "... the most significant reflection was that which occurred during the creation of their portfolios [...] when they were selecting materials for inclusion" (Klenowski, 2002, s. 36). Yancey fremhæver også vigtigheden af refleksionen i portfolioarbejdet, idet hun siger, at "... one distinction between a storage folder and a portfolio is reflection" (Yancey, 1992, s. 15).

Selvom refleksionsbegrebet optræder overalt i portfoliolitteraturen og fremhæves som det væsentlige element i portfolioarbejdet, er det på ingen måde entydigt eller klart defineret. Man kan, som Morrison gør det, tale om refleksion som en "... conceptual and methodological portmanteau" (Morrison, 1996). Samtidig tales der ikke kun om refleksion i sig selv, men også om en række underkategorier eller afledte/relaterede begreber, f.eks. 'kritisk refleksion', 'refleksiv tænkning', 'refleksiv bevidsthed' og 'selv-refleksion' (Qvortrup, 2011). Lyons beskriver den refleksive tænkning som involverende "...first, a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates and second, an act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity" (Lyons, 1998, s. 106). I denne forståelse af refleksion trækker hun på Dewey, som netop er

optaget af den refleksive tænkning, som udspringer af "... a state of perplexity, hesitation, doubt" (Dewey, 1991, s. 9), og derfra fører til "... an act of search or investigation directed toward bringing to light further facts which serve to corroborate or to nullify the suggested belief" (Dewey, 1991). Den refleksive tænkning tager altså i denne forståelse udgangspunkt i tvivl, tøven eller – som Dewey taler om – 'mental uorden' (Dewey 1991, s. 31), og udspiller sig derudfra som en søgning efter en løsning, der kan mindske den mentale uorden (Qvortrup, 2011).

Yancey (1992) knytter portfolioens understøttelse af refleksionen til skrivningen og til fastholdelsen af skriftsproget. Tilsvarende ses det hos Dysthe (2001), som vi nævnte indledningsvist, og Krogh (2007). Både Yancey og Krogh tager udgangspunkt i Vygotsky's forståelse af, at kundskab er indlejret i kulturens værktøjer. Vygotsky anså skriftsproget for at være tænkningens teknologi i den forstand, at det fungerer som oversætter mellem indre tankers flydende og associationsrige sprog og skriftens etablerede og eksplicite sprog (Krogh, 2007, s. 31-32). Skrivning kan således, fremhæver Krogh, i sig selv forstås som begrebsdannelse og læring (Krogh, 2007, s. 31-32) eller som medium for produktion af viden (Krogh, 2007, s. 32). I dette temanummer ses det sociokulturelle perspektiv i fx Højlund, Egendal og Mark (2017), som knytter det sammen med det sociokognitive perspektiv, der kendes fra en anden central portfolio-repræsentant, Roger Ellmin (2001).

Progressionsforståelser i portfolioarbejder

Portfolioen som en formålsrettet samling af en lærendes arbejde giver ikke bare mulighed for at synliggøre den lærendes læring, anstrengelser og udbytte, men gennem sammenstillingen og sammenligningen af arbejder over tid bliver det også muligt at reflektere et for uddannelsessystemet centralt aspekt: progression. Progression er centralt, fordi uddannelse og undervisning handler om at tilrettelægge læringsforløb, hvilket forudsætter, at man kan formulere og anskueliggøre faser i og udvikling af læring.

Centralt ift. portfolioens muligheder for at arbejde med progression er det, at den giver et bredt og solidt datagrundlag for anskueliggørelse af faserne i og udviklingen af læring, idet data ikke tænkes snævert som objektive, målbare oplysninger, men bredt og varieret som registrerede omgivelser og dokumenterede kendsgerninger fastholdt i flere formater: tal, sprog, billeder og andre artefakter. Hermed udfordres en traditionel forståelse af progression som enten en bevægelse fremad eller som en opbygning vertikalt (Andersen, 2008). Med reference til Kolb (1984) og Dewey (1938) foreslår Andersen (2008) således, at portfolioen understøtter mindre lineære progressionsforståelser som cirklen eller spiralen.

Leth (2008) opererer med fire metaforer for progression: Henholdsvis byggesten, spiraler/cirkler, kurver og koordinatsystemer. I tillæg til de forskellige

progressionsforståelser fremhæves det, at portfolioen understøtter ikke bare progression i udvikling af faglig viden, men også progression i forhold til den implicitte viden, der er relateret til skolemæssig praksis (Qvortrup & Keiding, 2014). Samtidig er det interessant, at progression i faglig viden med portfolioen kan tænkes både ift. et enkelt fag, men også ift. samspillet mellem flere fag på en uddannelse (den flerfaglige eller tværfaglige) eller ift. et fokus på fagets og fagenes forbindelser til andre kontekster, hvilket understøtter en holistisk forståelse af udvikling og læring (Jensen, 2014).

Den implicitte viden kan konceptualiseres ift. elevernes socialisering ind i skolesystemet, hvor de lærer at 'gøre' deres skolearbejde på en legitim måde, dvs. udvikler skole- og uddannelsesparathed. En central repræsentant herfor er Gerholm (1990) med hans fokus på elevers bemestring af et fags implicitte viden. Opmærksomheden på progression ses i dette temanummer hos Qvortrup & Keiding (2017), der beskriver portfolioen som et medium, der understøtter ikke bare observation af læring, men også progression og progression i progression. Mere indirekte viser det sig hos Kjærbæk & Christensen (2017), der godt nok ikke bruger begrebet progression, men taler om, at portfolioen kan bruges til at skabe fokus i undervisningen og hjælpe den lærende til at bevare fokus igennem et undervisningsforløb.

Feedback som opmærksomhedspunkt

Den opmærksomhed på feedback, som viser sig i portfoliolitteraturen, knytter an til den information, som samlingen af arbejder giver den lærende, idet det er forslaget, at denne "empowers active learners with strategically useful information, thus supporting self-regulation" (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991, s. 214). Feedback har de seneste år fået meget opmærksomhed. Der lægges vægt på, at feedback må reflekteres ift. tre retninger, feed back, feed up og feed forward, ligesom det er vigtigt, at den retter sig mod tre niveauer eller genstandsfelter, opgave-, proces- og selvreguleringsniveau (Bangert-Drowns et al., 1991). Kun hermed indrammes den af den nødvendige information ift. aktuel status og ønskeligt præstationsniveau, og kun herved sikres opbygningen af de lærendes ekspertise ift. deltagelsen i læringsaktiviteter samt understøttelsen af de lærendes selvforventninger og af lærendes og læreres/underviseres professionelle dømmekraft.

Med portfolioen foreslås disse aspekter netop opfyldt. Den lærende kan i refleksionen eller dialogen med sig selv (selvfeedback), andre lærende (peer-feedback) og lærere/undervisere (lærer/underviserfeedback) se tilbage på tidligere opgaver og reflektere styrker og svagheder herved samt det aktuelle niveau og ønskede mål, og de får blik for ikke bare den enkelte opgave, men kan gennem sammenstillingen af opgaver reflektere processerne imellem, ligesom de forskellige arbejder giver grundlag for at diskutere den lærendes læringsstrategier. Når vi taler om feedback kan værdien af portfolioen, som den fremstilles i litteraturen, således specificeres til at omhandle kvalificerin-

gen af læring, herunder både proces og produkt. Samtidig kan den – med blik for det systematiske, løbende og procesrelaterede fokus på feedback, som arbejdet med portfolio lægger op til – bringes videre til at tale om en styrkelse af den lærendes ekspertise (Hattie & Yates, 2013, 127-136) og selvkontrol (Hattie & Yates, 2013, s. 317-335). Ikke mindst kan man reflektere værdien ift. den omstændighed, at studerendes oplevelse af succes og fiasko, som bliver synlig ved arbejdet med portfolio, har stor betydning for deres indsats og motivation (Hattie & Yates, 2013; Stiggins, 2005).

Teknologier, der understøtter portfolioens opbygning og brug

E-portfolioteknologi skal understøtte produktion af en bred vifte af artefakter (Mohamad, Embi, & Nordin, 2016; Woodward & Nanlohy, 2004) og give mulighed for at dokumentere og reflektere over læring med tekst, billeder, lyd og video, således at alle typer af læringsoplevelser kan indfanges og fastholdes mhp. efterfølgende refleksion. Teknologien skal således understøtte fleksibelt input, men også organisering af objekter eller artefakter samt synliggørelse af disse for det tiltænkte publikum (Stefani et al., 2007). Hertil kommer understøttelse af interaktion i form af eksempelvis samarbejde mellem lærende eller peerfeedback, der kan styrke læreprocessen. Skal e-portfolioen være et privat og individuelt rum eller indeholder designet deling med og interaktion mellem underviser, lærende, peer-to-peer og evt. andre relevante parter med de muligheder, dette tilbyder for peerfeedback og underviserfeedback men også for udstilling af den viden, de færdigheder og kompetencer, der er opnået over for potentielle arbejdsgivere? Deling og interaktion i form af feedback har vist sig at være vigtige aspekter ift. den lærendes motivation for og engagement i arbejdet med at opbygge en e-portfolio (Eynon et al., 2014; Mohamad et al., 2016; Woodward & Nanlohy, 2004).

Mulighederne er mange, når der skal vælges teknologi til et e-portfolioforløb. Uddannelsesinstitutionen kan vælge at købe adgang til en kommerciel løsning, at få skræddersyet eget system, at anvende en open source e-portfolio-løsning eller at anvende andre relevante e-læringsværktøjer som er tilgængelige i institutionens evt. e-læringsplatform/LMS eller som frit kan tilgås via internettet, såsom journals, blogs, wikis, podcasts og html editorer (Stefani et al., 2007). Ift. valg af teknologi, fremhæves enkelhed og brugervenlighed som vigtige parametre, hvis man vil undgå at teknologien og forsøget på at mestre denne kommer til at overskygge læringen (Stefani et al., 2007; Woodward & Nanlohy, 2004). Vellykkede portfolioforløb forudsætter endvidere at både undervisere og lærende har adgang til kompetent support, og at den valgte teknologi matcher e-portfolioforløbets design (Stefani et al., 2007).

Valget mellem disse overordnede typer af teknologier er bl.a. også et valg af frihedsgrad ift. den lærendes muligheder for at påvirke design og struktur, hvor teknologier som frit kan tilgås via internettet giver den største grad af

frihed, men også er mest teknisk krævende, medens kommercielle og institutionelle løsninger ofte indeholder muligheden for at stille skabeloner til rådighed, der styrer e-portfolioens design og struktur og stilladserer den lærendes anvendelse (Stefani et al., 2007).

Artiklerne i dette temanummer af LOM repræsenterer flere af de ovenfor listede teknologier. I Højlund, Egendahl og Mark (2017) berettes om, hvordan blogs i form af gratis-tjenesten Blogger anvendes som platform for et portfolio-forløb, hvor de studerende poster individuelle refleksioner før, under og efter undervisningen. Her er et særligt formål, at de lærende (erhvervsskolelærere) bliver fortrolig med læringsteknologi. Anvendelse af portfolioværktøjet i den kommercielle løsning Blackboard beskrives og evalueres i Kjærbaek og Christensen (2017), hvor de lærende først sætter mål for egen personlige og faglige udvikling, dernæst i gennem semestret samler opgaver m.m. i portfolioen og afslutningsvist reflekterer over og præsenterer deres læringsrejse for deres studiegruppe. I Hansen og Dohn (2017) gøres rede for, hvordan gruppeblog-værktøjet i Blackboard anvendes til et caseportfolioforløb, hvor de lærende løbende dokumenterer deres arbejde med en case. I Jacobsen og Bahrenscheer (2017) anvendes en institutionel løsning, nemlig en digital refleksionsportfolio integreret i institutionens learning management system, der indledningsvist kobles med Office 365, hvor de studerende udarbejder portfolioopgaver. Artiklen beskriver bl.a. hvordan teknologien løbende udvikles i takt med de behov, der konstateres undervejs i forløbet.

Præsentation af temanummerets artikler

Artiklen *Portfolio som lærings- og evalueringsredskab i Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik* er skrevet af Christina Højlund, Jeppe Egendahl og Lene Mark. Artiklen undersøger hvordan portfolioen kan understøtte de studerendes læring og refleksion og argumenterer for, hvordan portfolioen kan fungere som evalueringsredskab. Undersøgelsen foregår i Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik. Artikler kommer med 4 anbefalinger i tilrettelæggelsen af diplomforløb for voksne, hvor portfolio og blogs indgår i det didaktiske design:

- Stilladser og udfordr de studerendes refleksioner i portfolioen.
- Skab en balance og niveau i feedbacken, som bringer de studerendes refleksioner og forståelse på et dybere niveau.
- Overvej valg af digital platform til portfolioen.
- Skab et trygt virtuelt og fysisk læringsmiljø.

Artiklen *Mål, motivation og fokus i undervisningen – med e-portfolio* er skrevet af Laila Kjærbaek og Inger-Marie F. Christensen. Artiklen undersøger, hvordan e-portfolioen kan bruges til at skabe mål, motivation og fokus i undervisningen på en videregående uddannelse på baggrund af evaluering af et e-portfolio-forløb. Artiklen peger på, at en e-portfolio kan være med til at skabe overblik

over et fags forskellige elementer og motivere de studerendes deltagelse i deres studie. Forudsætningen for en vellykket integration af e-portfolioen er at målet med undervisningen synliggøres for de studerende og at underviseren formidler tydelige retningslinjer og krav til arbejdet med portfolioen.

Artiklen *Digital portfolio og peer to peer feedback - skaber transfer og engagerede studerende* er skrevet af Ditte Jacobsen og Jesper Bahrenscheer. Artiklen gør rede for udvikling, anvendelse og evaluering af en digital portfolio og peer feedback som didaktisk redskab. Portfolioen anvendes på Bioanalytikeruddannelsen på Professionshøjskolen Metropol og har bl.a. skabt større engagement blandt de studerende, øget transfer mellem teori og praksis samt højnet det faglige niveau og læringsudbyttet.

Artiklen *Portfolioen som undervisning og evalueringsmedie* er skrevet af Ane Qvortrup og Tine Bering Keiding. Artiklen tilbyder nye perspektiver på spørgsmålet om portfolioens didaktiske muligheder og begrænsninger ift. at iagttage, reflektere over og kommunikere om læring via en genbeskrivelse af portfolioen som undervisnings- og evalueringsmedie fra et systemteoretisk perspektiv. Dette giver mulighed for at beskrive portfolioen som et medie, der understøtter observation af læring, af progression og af progression i progression med nye muligheder for refleksion og refleksivitet til følge.

I artiklen *Portfoliokoncepter – med caseportfolioen og kompetenceportfolioen som eksempel* foreslår Jens Jørgen Hansen og Nina Bonderup Dohn, at det grundet det stadigt stigende antal portfoliokoncepter inden for den universitære praksis er vigtigt, at undervisere udvikler en nuanceret, kritisk og refleksiv forståelse af de forskellige koncepters potentialer og begrænsninger. Til dette formål udvikler de en såkaldt portfoliokoncept-model med tre niveauer - formål, indhold og metode samt læringsteoretisk grundlag - som kan bruges til analyse af portfoliokoncepter. De afprøver og eksemplificerer modellens potentialer gennem analyse af to koncepter, kompetenceportfolioen og caseportfolioen, der begge sigter mod at videreudvikle portfoliopædagogik og undervisningspraksis på de videregående uddannelser.

Referencer

- Andersen, H. L. (2008). Taksonomiske grundbegreber og progression i læring. I: Andersen (red.). *Bevidsthed om læring i uddannelserne: progression, portfolio og entrepreneurship*. Arbejdsrapport for center for undervisningsudvikling. Aarhus Universitet.
- Bangert-Drowns, R. L.; Kulik, C. C.; Kulik, J. A. & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1991). *How we Think*. New York: Prometheus Books

- Dysthe, O. (2001). Mappemetodikk med sosiokulturell forankring. I Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspil og læring*. Abstrakt forlag.
- Ellmin, R. (2001). *Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på*. København: Gyldendal.
- Eynon, B., Gambino, L. M., & Török, J. (2014). Completion, Quality, and Change: The Difference E-Portfolios Make. *Peer Review*, 16(1).
- Gerholm, T. (1990). On Tacit Knowledge in Academia. *European Journal of Education*, 25(3), p. 263-271.
- Hansen, J. J. & Dohn, N. B. (2017). Portfoliokoncepter – med caseportfolioen og kompetenceportfolioen som eksempel. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 10(17).
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Højlund, C., Egendahl, J., & Mark, L. (2017). Portfolio–et lærings-og evalueringsredskab i Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 10(17).
- Jacobsen, D. & Bahrenscheer, J. (2017). Digital portfolio og peer to peer feedback – skaber transfer og engagerede studerende. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 10(17).
- Jensen, T. L. (2014). Progression og innovation – hvordan kan de to begreber berige hinanden og universitetsundervisning? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. 9(17), p. 30-42.
- Kjærbaek, L., & Christensen, I.-M. F. (2017). Mål, motivation og fokus i undervisningen–med e-portfolio. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 10(17).
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning & Assessment*. London: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, New Jersey.
- Krogh, E. (2007). En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk. *Gymnasiepædagogik 60*. Syddansk Universitetsforlag, <http://www.sdu.dk/~media/5E50DE610AA74380AA6DF24E5C8A7E08.ashx>.
- Leth, H. (red.). (2008). *Bevidsthed om læring i uddannelserne: progression, portfolio og entrepreneurship*. Århus: Center for Undervisningsudvikling.
- Lyons, N. (1998). Constructing Narratives for Understanding: Using Portfolio Interviews to Scaffold Teacher Reflection. I Lyon, N. (red.). (1998). *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press, p. 103-119.

- Meeus, W., Van Petegem, P., & Van Looy, L. (2006). Portfolio in higher education: Time for a clarificatory framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 127-135.
- Mohamad, S. N. A., Embi, M. A., & Nordin, N. M. (2016). Designing an E-portfolio as a storage, workspace and showcase for social sciences and humanities in higher education institutions (HEIs). *Asian Social Science*, 12(5), 185-194. doi:10.5539/ass.v12n5p185-
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, Vol. 21, no. 3, p. 317-332.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Qvortrup, A. (2011). *Den paradoksale undervisningskommunikation: En Luhmann-inspireret analyse af den pædagogiske teoris forventninger til portfolioen, herunder i særdeleshed dens forandringsaspekt, eksemplificeret ud fra iagttagelser i gymnasieregi*. Ph.d.-afhandling, Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier, Syddansk Universitet-
- Qvortrup, A. & Keiding, T. (2014). Portfolio assessment: Production and reduction of complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 40, Iss. 3, 2015, p. 407-419, <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.918087>.
- Qvortrup, A. & Keiding, T. (2017). Portfolioen som undervisning og evalueringemedie. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 10(17).
- Stefani, L., Mason, R., & Pegler, C. (2007). *The educational potential of e-portfolios: Supporting personal development and reflective learning*. Routledge.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(04), 324-328.
- Woodward, H., & Nanlohy, P. (2004). Digital portfolios: fact or fashion? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 227-238. doi:10.1080/0260293042000188492.
- Yancey, K. B. (1992). *Portfolios in the Writing Classroom: An Introduction*. National Council of Teachers of English.