



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Undervisningsportfolio som redskab i underviser-professionaliseringsforløb ved universitetet og andre videregående uddannelsesforløb

Kjær-Rasmussen, Lone Krogh

Publication date:
2007

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Krogh, L. (2007). Undervisningsportfolio som redskab i underviser-professionaliseringsforløb ved universitetet og andre videregående uddannelsesforløb. Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

General rights

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

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

Take down policy

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

Undervisningsportfolio som redskab
i underviserprofessionaliseringsforløb
ved universitetet og andre
videregående uddannelser

Lone Krogh

Undervisningsportfolio som redskab i underviserprofessionaliseringsforløb ved universitetet og andre videregående uddannelser

Arbejdspapirer om læring / Working Papers on Learning · 2 · 2007

© 2007 · Lone Krogh

ISBN 978-87-91543-46-3 (e-book)

Udgivet af

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Fibigerstræde 10

DK 9220 Aalborg

Tel +45 – 9635 9950 – Fax +45 - 9815 6542

learning@learning.aau.dk

www.learning.aau.dk

Indhold

UNDERVISNINGSPORTFOLIOENS FUNKTION OG IMPLEMENTERING	6
UNDERVISNINGSPORTFOLIO SOM INTEGRERET DEL AF UNDERVISERKVALIFICERINGSFORLØB	10
ET REDSKAB TIL BEVIDSTGØRELSE OM UNDERVISERENS PERSONLIGE PRAKSISTEORI...	11
KRITERIER FOR GOD UNDERVISNING	14
ET REDSKAB TIL PROFESSIONEL VIDEREUDVIKLING.....	16
PORTFOLIOPRAKSIS	17
ERFARINGER MED ANVENDELSE AF PORTFOLIO I UNDERVISERKVALIFICERINGSFORLØB	19
VIDEREUDVIKLING AF PORTFOLIOARBEJDET	22
STYRKELSE AF DET INDLEDENDE ARBEJDE MED UNDERVISNINGSPORTFOLIOEN.....	23
REFERENCER.....	28
BILAG - EKSEMPEL PÅ SKABELON.....	29

Indledning

I denne artikel vil jeg diskutere portfolioen som en metode til at understøtte udviklings- og forandringsprocesser hos personer, der varetager uddannelses og undervisningsopgaver i primært videregående uddannelser og som den anvendes i forbindelse med undervisernes egen deltagelse i et kvalificeringsforløb. Denne type portfolio benævnes *undervisningsportfolio*. Artiklen har afsæt i 10 års erfaringer med anvendelse af undervisningsportfolio ved Aalborg Universitet i forbindelse med adjunktpædagogikum.

Det teoretiske grundlag for portfoliomethodikken har jeg diskuteret i et andet arbejdsrapport (Krogh, 2006 a). Her er teoretiske argumenter for portfoliomethodikken generelt blevet gennemgået. De vil derfor kun i mindre omfang blive berørt her.

Denne artikel har primært en normativ tilgang til portfoliomethodik. Det betyder, at det især er kriterier og begrundelser for at anvende den, der diskuteres. Erfaringer med at anvende methodikken vil ligeledes blive diskuteret som afsæt for videreudvikling af den.

Siden slutningen af 1980'erne har jeg beskæftiget mig med uddannelsesudvikling og lærerqualificering samt varetaget konkrete undervisningsforløb inden for forskellige uddannelsessystemer, fra arbejdsmarkeds- og erhvervsuddannelser, gymnasier, mellemlange videregående uddannelser til efteruddannelse af læger og universitetsuddannelser. Fælles for de udviklings- og undervisningsopgaver, som jeg har været involveret i, er, at de er foregået i en periode, hvor en række forskellige reformer – med krav om forandringer og nye initiativer – blev implementeret i de respektive uddannelsessystemer, i nogle tilfælde medinddragende arbejdspladser, hvor uddannelse og undervisning, sammen med andre aktiviteter udgør en væsentlig opgave. Det gælder f.eks. hospitaler, hvor bl.a. lægers og andet sundhedspersonales uddannelse fylder meget i den daglige praksis. Fælles for uddannelser og undervisere har i den periode derfor været, at de ofte måtte nyorientere sig i deres roller og funktioner under krav om ændrede praksisformer. Når det er vigtigt at nævne her, skyldes det, at der som grundlag for denne artikel ligger en række erfaringer med, hvorledes uddannelsessystemer og ansatte aktuelt har det med at skulle indoptage nye pædagogiske metoder, der kommer ind, som nogle vil opfatte det, som krav udefra. (Krogh, 2006). Ofte er det kun de undervisere, der normalt er de mest pædagogisk aktive, der finder det spændende og relevant at kaste sig ud i de mange og nye udfordringer, som introduktion af nye pædagogiske metoder ofte lægger op til. For mange underviseres vedkommende skal der rigtig mange gode argumenter til, sammen med oplevelser af, at nye metoder kan bringe noget positivt ind i undervisningen, før nye initiativer til forandringer kan finde sted. Dette er præmisser, der også skal tænkes med i forbindelse med implementering af portfoliomethodik – og som betyder, at der ofte forekommer modstand mod at anvende methodikken.

Fælles for mine opgaver har endvidere været, at der var tale om underviserkvalificeringsforløb, hvor deltagerne for manges vedkommende primært har baggrund i et fag eller en profession, der ikke befinder sig indenfor det pædagogiske og læringsmæssige område. Deres undervisnings- og vejledningsopgaver er derfor typisk (nogle gange gennem en del år) blevet varetaget alene med baggrund i andre faglige kvalifikationer og kompetencer, end dem, der relaterer sig til det pædagogiske og didaktiske område, når de påbegynder underviserkvalificeringsforløb. Der har været deltagere med undervisning som en central hovedopgave i det formelle uddannelsessystem (undervisere ved uddannelsesinstitutioner med en faglig

baggrund som f.eks. bygningskonstruktør, ingeniør, matematiker, sygeplejerske, sociolog el. datalog) og der har været deltagere med undervisning som blot én del af flere andre professionsrettede opgaver, f.eks. læger eller andet sundhedspersonale, der som en del af andre ansvarsområder har ansvaret for uddannelse og instruktion af bl.a. yngre kolleger og studerende. Der er således mange særlige forhold, der spiller ind i underviserkvalificeringsforløbene og for nogle af deltagernes vedkommende har det tillige været et grundvilkår, at der har været tale om vanskelige læreprocesser og nødvendige opgør med egne eksisterende erfaringer og forståelser af undervisning og læring. I artiklen vil det blive diskuteret, hvorledes portfoliomethodikken både kan være en velegnet metode til at blive bevidst om de komplekse forhold, der er i spil i uddannelsesprocesser, og er et bud på en metode, der kan opleves at gå tæt på personen og dermed for nogle bryder med vante mere distancerende tilgange til uddannelse og egen underviserkvalificering. Der er altså ganske mange ting på spil, når portfoliomethodik implementeres. Igennem artiklen vil de forskellige aspekter blive diskuteret.

Min varetagelse af opgaverne med kvalificering af undervisere har herudover foregået, mens der fra politisk hold kom stadig mere fokus på effekter af uddannelse og undervisning. Begreber som læring, livslang læring og kompetenceudvikling blev introduceret i uddannelsesdebatten og forsøgt implementeret i uddannelsespraksis. Man kan sige, at der igennem 90'erne og op til nu har bredt sig en række nye diskurser for uddannelse, som undervisere hele tiden har måttet forholde sig til i forhold til deres egen undervisnings- og vejledningspraksis, med udefra kommende forventninger om forandringer. Når jeg nævner disse ting indledningsvis, skyldes det, at jeg mener, at portfoliomethodikken blev introduceret som endnu et bud i rækken af metoder, der skulle modsvare nye og skærpede krav til uddannelsessystemerne. Dette kan være en væsentlig grund til, at portfoliomethodikken ikke altid modtages med åbne arme. Selvom der læringsmæssigt kan være gode grunde til at anvende portfoliomethodik, skal man ikke være blind for, at også en række præmisser af mere politisk og økonomisk karakter spiller ind. Eksempelvis er portfoliomethodikken gennem nogle år bl.a. blevet anvendt i lande, hvor der var økonomisk incitament for at udvikle læringsmetoder, der har fokus på den enkelte elev/studerende m.h.p. at optimere læringsudbyttet. New Zealand er et eksempel herpå.

Igennem artiklen vil jeg trække på erfaringer fra udlandet og fra de områder, hvor jeg har anvendt portfoliomethodik i forbindelse med undervisningskvalificeringsforløb, især på universitetsområdet.

Undervisningsportfolioens funktion og implementering

Da jeg startede med at anvende portfoliomethodikken ved adjunktpædagogikum på Aalborg Universitet i 1997, foregik det med inspiration fra erfaringer ved udenlandske universiteter, derfor vil nogle af de væsentligste erfaringer herfra blive gennemgået indledningsvis.

Til forskel fra andre uddannelseskontekster, hvor det hovedsageligt har været læringsmæssige argumentationer, der spillede ind for implementeringen af portfoliomethodikken (jf. eks. Ellmin, 2000), har det for universiteternes vedkommende i første omgang været uddannelses- og personalepolitiske argumenter, der var initierende (Tenhula, 1997). Senere kom dog også læringsmæssige argumenter til at spille en væsentlig rolle. Således er det i dag

både personalepolitiske og læringsmæssige argumenter, der begrundet anvendelse af portfolio-metodikken ved universiteter.

Inspirationen til at anvende undervisningsportfolien ved Aalborg Universitet kom i første omgang fra Finland (Tenhula, 1997). Her var universitetet i Oulu i 1994 det første, der gjorde undervisningsportfolien obligatorisk som et officielt meriteringssystem for undervisning. Argumentationen herfor var, at

”qualified teaching will be regarded as an equal merit with credited research and acknowledged in terms on career promotions within the university”. (Tenhula, 1996 s. 1)

Den primære funktion med portfolien var, at den dels skulle medvirke til at udvikle undervisernes *”professionelle ekspertise”*, dels skulle være et praktisk redskab i *meriteringsprocessen*.

Ifølge Dysthe (1999) blev idéen med undervisningsportfolio oprindeligt udviklet i Canada i begyndelsen af 70'erne, hvor *The Canadian Association of University Teachers* (CAUT) tog initiativ til en diskussion om, hvorledes universitetslærere bedst kunne dokumentere deres arbejde med undervisningsopgaverne. Man vurderede, at der var behov for at udvikle systemer, hvor universitetslærere, samtidig med deres forskningsdokumentation, kunne dokumentere deres arbejde med at udvikle undervisningen. En gruppe, nedsat af CAUT foreslog, at det måtte være underviserne selv, der fremlagde og dokumenterede arbejdet med undervisningen på samme måde, som når det gjaldt dokumentation af forskning, nemlig gennem en samlet fremstilling, underbygget ved data og dokumentation. Denne samlede fremstilling blev kaldt *”teaching portfolio”* eller *”teaching dossier”*. I 1980 offentliggjorde Bruce Shore ved McGill University en *Guide to the Teaching Dossier* (Dysthe, 1999). Retningslinierne indeholdt 45 punkter, som kunne være omdrejningspunkter for dokumentation. Fra starten var undervisningsportfolien baseret på en evalueringsfilosofi om fremme af undervisningens kvalitet gennem dokumentation af det brede spektrum, som undervisning omfatter. Portfolien skulle indarbejde resultater fra andre evalueringsmetoder, som f.eks. studenterevalueringer og kollegavurderinger, men ikke erstatte de evalueringsmetoder, der i forvejen blev anvendt. Disse retningslinier fik, jf. Dysthe, stor international offentlig bevågenhed og blev senere hen fulgt op af en række varianter.

Mens Shores' forslag lagde vægt på at dokumentere de forskellige sider af undervisningsarbejdet, udviklede portfoliokonceptet sig i næste omgang til at blive dokumentation af undervisningskompetencer. Senere er det også blevet kaldt *”the scholarship of teaching”*. Dette begreb blev centralt i de mange drøftelser af undervisning inden for højere uddannelse, efter at Ernest Boyer i 1990 lancerede 4 typer *”scholarships”*, som værende karakteristiske for universitetsarbejde: 1) *”the scholarship of discovery”* (forskning, dvs. søgning efter ny kundskab), 2) *”the scholarship of integration”* (betydningen af at se nye sammenhænge, ofte tværfaglige), 3) *”the scholarship of application”* (sammenknytning af kundskab med reelle problemer, forene teori og praksis) og 4) *”the scholarship of teaching”*. Boyer anså undervisning som værende på linie med de andre typer af det videnskabelige personales faglige virksomhed, hvorfor ansvaret for at sikre kvaliteten af undervisning, efter hans opfattelse, måtte ligge hos underviseren selv.

Ifølge Dysthe er en anden af de personer, der står centralt i udviklingen af undervisningsportfoliokonceptet, professor Shulman, Stanford University. Shulman understregede, at hvis

man ønsker større anerkendelse af undervisning, så er det nødvendigt at ændre undervisningsstatus fra at foregå i det private rum til at foregå i det offentlige rum. Derfor må undervisning nødvendigvis synliggøres på måder, som fanger hele spektret af kompleksiteten. Imidlertid vil dette arbejde indebære ekstraarbejde for både ansøgere og ansættelsesudvalg, men efter hans opfattelse ikke mere end det, der bruges på at dokumentere og vurdere forskning.

"The scholarship of teaching like the scholarship of discovery, requires not only time and effort, but also an artefact, some form of community property that can be shared, discussed, critiqued, exchanged" (Dysthe, 1999).

Med baggrund i ovenstående tankegange udkrystalliserede der sig en række principper for arbejdet med at udvikle undervisningsportfolien til at blive et accepteret redskab i den akademiske meriteringsproces. Det blev vurderet, at hovedansvaret grundlæggende må ligge hos det akademiske personale selv, både hvad angår udarbejdelsen af undervisningsportfolien og vurderingen heraf. Det blev anbefalet, at undervisningsportfolien skulle

- Indeholde både selvsvurdering og studenterevaluering
- Reflektere kompleksiteten i undervisningsopgaverne
- Anerkende og respektere de forskellige roller og ansvarsområder, som lærerne har
- Bidrage til læring og udvikling
- Være retfærdig
- Være offentlig og åben for stadig forbedring
- Ikke være urimelig tidskrævende.

Et væsentligt aspekt ved undervisningsportfolien er jf. Dysthe, at grundlaget for den oprindeligt er opstået *inde fra* den akademiske profession med det klare formål at opprioritere betydningen af undervisning, og ikke med baggrund i pres udefra, således som man kunne foranlediges til at tro det i en tid, hvor evaluering, kvalitetssikring og kontrol af forskellige sider af højere uddannelse også har medført et større pres på og for underviserne om at dokumentere andre sider af deres aktiviteter, herunder også produktivitet.

Selv om man ikke må overse, at det af mange undervisere i dag opleves som et pres udefra, at skulle beskæftige sig så meget med undervisningen, forekommer der også klare beviser på gevinsten for undervisere, der benytter sig af portfoliomethodikken. Dette fremgår af følgende citat fra en universitetsunderviser:

"Keeping a teaching portfolio has become a regular activity in my teaching. Many years ago I got acquainted with portfolio as an assessment technique for students and for university staff. My first experience of the use of portfolio in relation to my own teaching was as part of a curriculum innovation team in university mathematics for social science students. The meaning given to this tool in the group was that of a systematic record of both curriculum planning and implementation in a new course. The register included, among others, minutes of group meetings, personal notes and ideas about lesson planning, a-posteriori notes of implemented lessons in the form of a diary, and exemplary pieces of student work – project reports or problem-solving protocols. Ten years after this experience, I still keep a portfolio whenever I have the task of designing and teaching a new course. Despite the additional time that I have to give to keeping my notes and records – which sometimes demands a disciplined effort in the midst of chaos –, I am convinced that the possibility of having a detailed track of my

ideas and many processes involved in curricular design are worth all the extra work load. Portfolio as a record of the complexity of activities that one gets involved in when teaching new courses is the basis for a systematic, well-documented and highly professional reflection on educational decision-making and its consequences in implementation. Without these records I would feel less confident in detecting what seems to work and what does definitely not invite my students to learn and understand my subject". (Valero, juli 2005)

Underviseren giver i dette citat udtryk for sine oplevelser af gevinsten ved at arbejde systematisk med portfolioen, bl.a. i forbindelse med nyudvikling af uddannelsesforløb, men også i forbindelse med undervisning og evaluering af studerende. Det illustrerer samtidig hendes erfaringer og oplevelser ved at anvende portfolioen som et aktivt redskab i den fortsatte udvikling af undervisningen. Som det fremgår, anvender den pågældende lektor i dag fortsat portfolioen, som hun startede med at gøre det ved det universitet, som hun var ansat ved i Bogota i Colombia for år tilbage.

I Danmark repræsenterer portfolioen en relativ ny tilgang til undervisning og læring. Vi er midt i en implementeringsproces, hvor man dels skal lære at tage metoden til sig, forstå betydningen af den og dels vænne sig til at anvende den inden for systemer, som er præget af mange års mere traditionelle undervisnings- og læringsforståelser. Nogle af de erfaringer, der indtil nu er gjort, dokumenterer da også, at oplevelserne ved at arbejde med den er divergerende (jf. eksempelvis Evaluering af adjunktpædagogikum 2001-2004 (upubl.). En del af den modstand, der kan forekomme i forbindelse med portfoliomethoden, har afsæt i den personfokusering, som metoden lægger op til og måske også generel modstand fra visse højtuddannede om at tage nye metoder til dig (jf. også Argyris, 1991).

Inspireret af forskning i især nordiske og angelsaksiske lande refereres der hyppigt til en 'student-oriented learning' tilgang. Denne forskning har sit udspring i Sverige med Marton's og Säljö's (1976 a,b,) studier af studerendes forskellige tilgange til læring, hvor de skelner mellem "surface and deep approaches". Der er tale om en tilgang, som også Ramsden (1999) og Biggs (2003) beskæftiger sig med. I Danmark har især Illeris (1999, 2000, 2005), med afsæt i en mere kritisk tilgang til uddannelse og læring og med erfaringer hovedsageligt fra andre uddannelsesmæssige kontekster end universitetet, bidraget til den teoretiske debat om uddannelse og uddannelsessøgendes forskellige tilgange til læring. Den viden, som den nævnte forskning giver adgang til, leverer megen inspiration til diskussionen om anvendelse af portfoliomethodik og læringsmæssige begrundelser herfor. Ifølge Illeris er læring på én gang en kognitiv, en psykodynamisk og en social, samfundsmæssig proces. I enhver læreproces indgår således en samspilsproces mellem den lærende og omgivelserne (eks. andre studerende, undervisere og kolleger) og en individuel tilegnelses- og bevidstgørelsesproces. Der er tale om processer, der jf. Illeris foregår samtidigt og integreret. Portfoliomethodikken kan medvirke til, at der hos underviseren igennem et kvalificeringsforløb sker en bevidstgørelse om, hvorledes læreprocessen udkrystalliserer sig primært hos underviseren selv og sekundært kan gøre det hos studerende. Der er tale om en viden, som kan være en vigtig forudsætning for, at undervisningsarbejdet bliver en kontinuerlig udviklings- og læreproces.

Den fokus, der er på læring fra mange kanter, har ført til mange mere eller mindre kvalificerede diskussioner og meninger om metoder, som kunne bidrage til hensigtsmæssig læring og kompetenceudvikling hos forskellige målgrupper. Portfoliomethodikken er således

blot én af de metoder, der inden for de seneste år er blevet introduceret til at forbedre undervisningen ved landets uddannelsesinstitutioner. Dette udefra kommende bud på endnu en metode kan, som nævnt, være en årsag til, at der hos nogle undervisere opleves at være en vis skepsis mod metoden. Følger vi imidlertid læringsmæssige anvisninger, som de præsenteres af bl.a. Marton og Säljö samt Illeris, repræsenterer portfolio-metodikken efter min opfattelse et velegnet redskab til at øge bevidstheden hos undervisere om undervisningspraksis og læringsmæssige muligheder, som kan være et muligt afsæt for at kunne videreudvikle og ændre sin undervisning, når det vurderes at være nødvendigt.

I det pædagogiske landskab kan portfolio-metodikken placeres i relation til pædagogiske modeller for metakognition, refleksion og udvikling af ”ansvar for egen læring” og for vurderinger og dokumentation af læreprocesser og kompetenceudvikling (Krogh, 2006). Portfolioen repræsenterer en bestemt måde at tænke uddannelse og læring på og knytter sig til forståelsesrammer, som har deres udspring i bl.a. den konstruktivistiske tradition inden for pædagogikken (Piaget, 1974, Dewey, 1974), i teorier om læring, som fokuserer på de studerendes aktiviteter i læreprocessen (Marton og Säljö, 1976, Ramsden, 1999, Biggs, 2003, Illeris, 2005) og i teorier om Zonen for nærmeste udvikling (Vygotsky, 1978). Når disse tilgange nævnes her, skyldes det, at uddannelse med anvendelse af portfoliometodik har baggrund i forståelser af læring som en både individuel og kompleks proces, der foregår med afsæt i den enkeltes forståelser og erfaringer med egen praksis. *For*forståelser og praksiserfaringer kan reflekteres og bearbejdes i samspil med andre mennesker (medstuderende og undervisere) og teorier, som de præsenteres i bøger. Sådanne afsæt kan danne udgangspunkt for nye forståelser og forandringer.

Undervisningsportfolio som integreret del af underviserkvalificeringsforløb

Den generelle oplevelse ved mange uddannelser i disse år er, at man er under pres med udefra kommende krav til bl.a. undervisningens kvalitet, effektivitet og samfundsmæssige relevans. Mange undervisere oplever p.t., at de har rigtig mange ting at forholde sig til i deres praksis. De skal på en og samme tid være opdateret i forhold til udviklingen inden for eget faglige felt eller profession samt være pædagogisk og didaktisk opkvalificeret til at varetage de mange forskellige opgaver, der knytter sig til underviserarbejdet. For universitetsforskernes vedkommende forventes det, at de, udover at gennemføre undervisning og vejledning af høj faglig og pædagogisk kvalitet, samtidig skal gennemføre forskning af høj international standard og i stort omfang. Den norske uddannelsesforsker Gunnar Handal, (2002) definerer på baggrund af et større udredningsarbejde (Universitetet i Oslo, 2001) en ”kompetenceprofil” for universitetsundervisere, hvor han opregner følgende kvalifikationstyper,

Videnskabelige kvalifikationer

Andre faglige kvalifikationer (eks. specialistkompetencer)

Pædagogiske kvalifikationer

Kvalifikationer for udadrettet virksomhed (formidling)

Kvalifikationer for ledelse og administration samt

Personlige kvalifikationer (personlig egnethed til arbejdet).

Universitetsundervisere vil ikke skulle anvende de forskellige kvalifikationstyper på samme tid. Men der er alligevel tale om en kompetenceprofil, hvor de 6 kvalifikationstyper over tid

kan supplere hinanden og har en række fælles træk, som kan komme i spil i de forskellige opgaver, som underviserne varetager ved universitetet. Det kræver imidlertid høj faglig og pædagogisk/didaktisk bevidsthed hos underviserne, hvis de transfer-muligheder, der kan være mellem de forskellige kompetencetyper i forbindelse med varetagelse af de forskellige opgaver, skal kunne udnyttes optimalt. Systematisk arbejde med en undervisningsportfolio giver mulighed for, at man som universitetsunderviser opnår klarhed om sine ressourcer og muligheder for transfer af viden og erfaringer i varetagelsen af forskellige opgavetyper. Også inden for andre uddannelsesmæssige kontekster vil der kunne defineres en kompetenceprofil hos underviserne, hvor det at kunne udvikle en bevidsthed om muligheder for transfer af viden og erfaringer i udførelsen af de forskellige opgavetyper, kan få stor betydning for den enkelte i varetagelsen af opgaverne. Eksempelvis varetager mange undervisere ved mellemlange videregående uddannelser og ved erhvervsskoler en række opgaver af udviklingsmæssig og administrativ karakter, samtidig med at de varetager undervisningsmæssige opgaver. Udfordringen er m.a.o., hvorledes det er muligt for den enkelte at skabe tæt sammenhæng i varetagelsen af de forskellige aktiviteter, således at man på længere sigt kan opleve en lettelse i arbejdsindsatsen.

At besidde relevante undervisningskompetencer er ikke alene et spørgsmål om at kunne praktisere 'korrekte' undervisningsfærdigheder. Det drejer sig lige så meget om at have indsigt i de komplekse forhold, der påvirker undervisnings- og læringssituationerne samt evner til at håndtere praksis på et bevidst og reflekteret plan (Ramsden, 1999, Dale, 1999). Hvis underviserne har denne indsigt samt bevidst reflekterede erfaringer med egen undervisningspraksis, vil de have et godt grundlag for at kunne udvikle, analysere og begrunde de forskellige og nødvendige valg, der hele tiden må tages i varetagelsen af uddannelse og undervisning. Dermed er der også grundlag for, med afsæt i didaktisk analyse, at kunne ændre sin undervisning i relation til skiftende behov og vilkår i det givne uddannelsessystem. Der er en antagelse om og erfaringer med (eks. fra Evaluering af adjunktpædagogikum, 2004 (upubl.) og Evaluering af pædagogisk kompetenceudvikling på SundhedsCVU, 2006 (upubl.)), at undervisningsportfolioen af mange opleves som et hensigtsmæssigt pædagogisk redskab til at understøtte en kvalificerings- og bevidsthedsproces, hvor et af formålene er, at undervisere bliver mere bevidste om egen praksis og efterfølgende bedre rustet til i fremtiden at kunne udvikle og vedligeholde kompetencer inden for undervisnings- og vejledningsområdet. I de følgende afsnit vil disse aspekter blive udfoldet nærmere.

Et redskab til bevidstgørelse om underviserens personlige praksisteori

I diskussionen om anvendelse af portfolioen som et redskab til styrkelse af underviserens bevidsthed om egen undervisningspraksis og som et udviklingsredskab, argumenteres der jf. Schönwetter et al (2002) for det hensigtsmæssige i at definere et 'teaching philosophy statement' som en del af arbejdet. Et 'teaching philosophy statement' indeholder, jf. forfatterne, en række kriterier for god undervisningspraksis. Disse vil blive uddybet senere i artiklen. Undervisnings- og vejledningspraksis har baggrund i undervisernes *forforståelser* og praksiserfaringer. Lauvås og Handal (1997) refererer her til det, de kalder undervisernes praksisteori. En underviseres praksisteori udgøres af al den viden og erfaringer, som en under-

viser gennem livet har tilegnet sig om undervisning, dels ud fra egen oplevet undervisning igennem skole- og uddannelseskariere og dels ud fra den undervisning, den pågældende selv gennem årene har varetaget. Hermed etableres grundlaget for individuelle og personlige teorier om og forståelser af undervisning, dvs. underviserens praksisteori om undervisning og vejledning. Eksempelvis vil megen undervisning ved universitetet typisk blive varetaget af undervisere, der generelt har haft succes i egne uddannelses- og læringsforløb, hvorfor de måske ikke i så stort et omfang har reflekteret nærmere over de undervisningsformer, de oplevede. De har måske nok oplevet undervisere, der var gode eller mindre gode. På det ubevidste plan vil de dog have indoptaget nogle oplevede undervisningspraksisformer, som der vil kunne afspejle sig senere i deres egen undervisningspraksis. Denne proces kan udtrykkes med følgende citat,

“A lecturer is a sound scholar, who is chosen to teach on the grounds that he was once able to learn” (Cornford, 1908)

Enhver underviser har sin personlige ”praksisteori” om undervisning, og denne praksisteori er jf. Lauvås og Handal *subjektivt* den stærkeste faktor for underviserens egen undervisningspraksis, dvs. den stærkeste faktor for de valg, som underviseren træffer i undervisningen, ”*man gør de ting i sin undervisning, som, man selv har oplevet*”. Den enkelte undervisers personlige oplevelser af, hvad der er god undervisning, får derved afgørende betydning for, hvorledes man forholder sig til sine studerende og hvilke metoder, man foretrækker at anvende. Hertil kommer, at underviserens teorier om og forståelser af undervisning i sagens natur også vil være præget af specifikke træk ved underviserens fag samt den måde, som undervisning ved uddannelsesinstitutioner traditionelt er organiseret efter (med fokus på fag, discipliner, skemaopdeling og underviserens formidling af fag). Igennem et uddannelsesforløb vil de studerende derfor opleve en mangfoldighed af holdninger, værdier og traditioner, repræsenteret ved forskellige underviseres praksis (praksisteorier). Den enkelte undervisers praksisteori udfordres i mødet med studerende og kolleger, som i sagens natur kan have afvigende teorier om og forståelser af undervisning (praksisteorier) – og for de studerendes vedkommende ofte divergerende forventninger til undervisningen.

En underviser kan være mere eller mindre bevidst om sin praksisteori. En del undervisere er rent faktisk i stand til at varetage undervisning på ganske hensigtsmæssige måder, uden måske at have denne bevidsthed, – man taler ofte om ’den fødte underviser’. Undervisning er imidlertid ikke noget én gang givet, men udgør derimod en kompleks og social situation, hvor betingelserne for at gennemføre undervisning forandrer sig over tid, under påvirkning af dels samfundsmæssige krav, dels forandringer i studentergruppen og dels i forhold til fags og pensums ændrede status og karakter på et uddannelsesområde. Derfor kan det at have ’medfødte’ evner som underviser heller ikke slå til i længden. Meget pædagogisk forskning hævder, at forudsætningen for at kunne varetage undervisning under skiftende vilkår er, at man også har viden om undervisnings- og læringsprocesser og bevidsthed om, hvorledes undervisnings- og læringsprocesser fungerer i forskellige sammenhænge og under skiftende vilkår (eks. Engeström, 1994). I underviserkvalificeringsforløb kan et vigtigt formål derfor være, at deltagerne, som afsæt for at tilegne sig ny viden om undervisning og læring, bliver bevidste om deres personlige praksisteori herom. Processen i portfoliomethodik er, at en underviser 1) kigger tilbage og beskriver sine erfaringer med undervisning og vejledning fra

såvel egne oplevede uddannelsesforløb, som egen undervisning, 2) tilegner sig ny viden om undervisning og læring og reflekterer med baggrund heri over sine praksiserfaringer. 3) Med baggrund i reflekteret viden definerer underviseren ønsker for videreudvikling og ændring af praksis. 4) Ny praksis afprøves, evalueres og reflekteres. Portfolioen understøtter dermed den proces, som jf. Stenhouse (1975) karakteriserer de handlinger, som den autonome og professionelle underviser foretager i udviklingen af undervisningen. I bilaget er udfoldet en model for, hvorledes denne proces konkret kan initieres i en s.k. arbejdsportfolio.

Ramsden (1999, s. 21) hævder om professionalisering af undervisning, at

”En professionel strategi for undervisning bør ses i det samme lys som en professionel tilgang til jura, medicin eller ingeniørvirksomhed”.

Det vil sige, at den professionelle udøvelse hviler på et grundlag af relevant teoretisk viden inden for feltet uddannelse og læring samt systematisk udvikling af faglige og professionsrelevante kompetencer.

Teoretisk viden indgår i et særligt forhold til praksis hos den professionelle. Der er tale om viden, som repræsenterer en række tekniker, regler og metoder, dvs. en ordnet struktur af tanker og materialer, som den professionelle anvender som udgangspunkt for at træffe beslutninger om hensigtsmæssige fremgangsmåder for praksis, begrundet i forskellige metode-mæssige valgmuligheder. Det er grundlaget for den måde, som mange akademikere handler på i deres professionelle arbejdsliv. Man kan i forlængelse heraf sige, at den professionelle autoritet hos en underviser hviler på et *grundlag af didaktisk viden*¹, som omfatter viden om, hvordan man bedst kan undervise i og sikre, at studerende lærer det, som er intentionen og dermed tilegner sig uddannelsesrelevante kompetencer. Inden for undervisningsområdet eksisterer der et væld af undervisnings- og læringspraksisformer, hvis anvendelse hver især kan begrundes i bevidste, fagdidaktiske analyser, dvs. analyser af undervisningens mål, fagets karakter og relevans og studerendes forudsætninger og ressourcer. Hos mange professionelle er der imidlertid ofte ikke tale om særlig høj bevidsthed om relationerne mellem teori og praksis, og for underviseres vedkommende om relationerne mellem teorier om undervisning og undervisningens praksisformer. Eksempelvis refererer Schön (1983) til begrebet tavs viden, der karakteriserer en ofte for lille sammenhæng mellem teori (*knowing that*) og handling (*knowing how*). Praktikere er ifølge Schön i varierende grad i stand til at udtrykke deres teori (læs her: praksisteori). Han argumenterer dog samtidig for, at praktisk handling ofte ikke lader sig udlede direkte af teori. Derfor kan det være hensigtsmæssigt, at professionelle tilegner sig ”redskaber” til at analysere og reflektere over relationerne teori–praksis. Øget bevidsthed om relationer mellem teori og praksis kan tilegnes i kvalificeringsforløb, hvor hovedsigtet er, at underviserne både tilegner sig viden om undervisning og læring og får erfaringer med at reflektere egen praksis. Undervisningsportfolioen er et eksempel på et redskab, der kan anvendes af underviseren i bestræbelserne på at øge bevidstheden om teori–praksis relationerne. I det følgende skitseres et eksempel på, hvordan man kan arbejde med at øge bevidstheden om egen praksis. I den sammenhæng kan der hentes inspiration hos Dale (1999) og hos Stenhouse (1975). Ifølge de to forskere er det ikke tilstrækkeligt, at en undervisers arbejde alene bliver vurderet af andre. Underviseren har derimod også brug for at

¹ Didaktik: Teorien om undervisning (se senere)

studere sig selv. De to forskere knytter underviserens professionalitet sammen med et forpligtende engagement og dygtighed i at studere egen undervisningspraksis, jf. også Ramsden (1999). Stenhouses perspektiv på evnen til at gennemføre god undervisning er evnen til refleksivitet, dvs. systematisk og kritisk gennemgang af egne handlinger i forhold til undervisningsmæssige opgaver, og til at kunne tilegne sig strukturer og sprog (i.e. begreber og teorier) til at beskrive, fortolke, analysere og vurdere en given lærerplan (f.eks. en studieordning), undervisning og studerendes læreprocesser. Praktiske løsninger udvikles således gradvist i takt med, at underviseren kontinuerligt gennemfører selvevalueringer.

Ifølge Stenhouse har den professionelle og autonome lærer

- En systematisk spørgende holdning til egen undervisning
- Vilje og færdighed til at studere sin egen undervisning
- Prøvende holdning til at anvende teori i praksis
- Vilje til at lade andre observere og diskutere egen undervisning

Udfordringen er at få skubbet til de professionelle underviseres bevidsthed om og *forforstå*elser af undervisning (praksisteorier), så grundlaget for fortsat udvikling i forhold til skiftende roller grundlægges og videreudvikles. Stenhouses perspektiv på den professionelle lærer kan omfattes af den tankegang, der også ligger bag arbejdet med undervisningsportfolier, jf. eksempelvis Schönwetter et al. (2002) om formulering af teaching philosophy statement (se nedenfor), som grundlag for at opstille forandringsstrategier for undervisningen. Stenhouses forslag er endvidere, at man bør lade andre observere og diskutere sin undervisning.

Kriterier for god undervisning

Undervisningens ”kvalitet” kan, ligeså lidt som forskningens ”kvalitet” alene vurderes ud fra kriteriet ’teknisk dygtighed’. (Engeström, 1994). Forudsætningen for at kunne udføre undervisning af faglig og teknisk (metodisk) høj kvalitet er en grundlæggende viden om pædagogik og didaktik samt reflekterede og systematisk bearbejdede erfaringer med undervisnings- og læreprocesser. Med dette udgangspunkt er der mulighed for, ikke alene at gennemføre undervisning af høj kvalitet med anvendelse af avancerede teknikker og metoder, men også at kunne begrunde og videreudvikle egen undervisningspraksis. Didaktisk indsigt kan potentielt medvirke til at understøtte en systematisk planlægning samt evaluering og videreudvikling af undervisningspraksis.

Didaktik omfatter viden om undervisning og praksisformer, dvs. begrundelserne for at vælge undervisningens indhold, organisering og metoder. Didaktik er samtidig en ramme for analyse og refleksion af undervisning og læring. Didaktik kan, både som videnskabs- og praksisbegreb, inddeles i forskellige niveauer. Jank og Meyer (1997) arbejder med følgende 3 niveauer:

1. Et procesniveau, der består af lærere og studerendes konkrete interaktion i undervisnings- og læreprocesserne
2. Analyse- og planlægningsniveauet
3. Et metaniveau, der tjener til at reflektere over undervisningens grundlæggende strukturer.

Arbejdet med undervisningsportfolien genererer øget bevidsthed hos underviseren om, *hvordan* og *hvorfor* man tænker om undervisning, som man gør og *ikke kun* 'hvad man tænker' om undervisning. Det vil sige, at der er en kobling mellem procesniveau 1 (Jank og Meyers første niveau) og niveauerne 2 og 3, analyse og planlægningsniveauet samt metaniveauet. Portfolioarbejdet understøtter dermed underviserens evne til at evaluere og videreudvikle sin undervisning, herunder koblingen mellem teori og praksis. I bilaget med arbejdsportfolien er skitseret en model for, hvorledes man i portfolioarbejdet kan arbejde på de tre niveauer, idet modellen lægger op til, at underviseren igennem arbejdet med portfolioen reflekterer over praksis, her såvel planlægning som gennemførelse af undervisning, sammenhæng mellem forskning og undervisning, institutionelle forhold og eksempelvis ønsker om interaktion med studerende. I bilaget er vist en model, hvor der implicit lægges op til systematisk didaktisk refleksion og planlægning. Som en del af portfolioarbejdet tilstræbes en kobling mellem underviserens filosofi om undervisningspraksis og strategier for praktisk handling.

Jf. Biggs (2003) er undervisningen langt mere effektiv, når der er "alignment" (korrelation) imellem, *hvad* underviseren ønsker at nå (målene), *hvordan* der undervises, og *hvordan* studenternes præstationer vurderes (eksamen). Især er det afgørende, at curriculum, dvs. målene, undervisningsformer og evalueringsprocedurer modsvarer hinanden. Herudover er det vigtigt, at undervisningen understøttes af et hensigtsmæssigt indhold og undervisningsmiljø. Arbejdet med portfolioer må derfor også ske under hensyn til overordnede mål med kvalificeringsforløb.

Det er hensigtsmæssigt både at have et analyseredskab som en *didaktisk model* til at systematisere planlægnings-, afviklings-, evaluerings- og videreudviklingsprocessen med – og at have nogle *pejlemærker*, som udgangspunkt for at *opstille kriterier* for "god" undervisning (*teaching philosophy*). I opstillingen af *kriterier* for god undervisning og i forhold til redegørelse af ens *teaching philosophy* kan man hente inspiration i den empiriske forskning, der refereres til i Ramsden (1999). Her henvises der til undersøgelser, hvor der gennem flere år er blevet indsamlet data vedrørende såvel dygtige underviseres udsagn om god undervisning som studerendes vurderinger af, hvad der karakteriserer god undervisning. De mest centrale aspekter fremgår af følgende citat,

"Lærere som underviser godt, tænker omhyggeligt over deres studerendes forståelser af det faglige stof og deres studerendes reaktioner på, hvordan der bliver undervist i det, og de er i stand til at anvende denne viden i undervisningen ved hjælp af mange forskellige teknikker. De er tillige villige til at lytte og lære af deres studerende"
(Ramsden, 1999, s. 291)

Af modellen i bilaget fremgår det, hvorledes underviserens refleksioner kan indgå som et vigtigt element i formulering af kriterier for god undervisning og som grundlag for formulering af et *teaching philosophy statement*. I det følgende vil dette blive uddybet.

Et redskab til professionel videreudvikling

Internationalt betragtes undervisningsportfolien inden for en række universiteter som et vigtigt redskab i den professionelle udvikling af underviserkompetencer. Eksempelvis (1997) beskriver Seldin dens betydning,

"It's a collection of materials documenting your strengths and accomplishments as a teacher [...] The portfolio is to teaching what lists of publications, grants and honours are to research and scholarship. As such a teaching portfolio is an important asset while you are on the job market. But more importantly, the teaching portfolio is an invaluable tool for on-going professional self-development".

Schönwetter et al. (2002) hævder nødvendigheden af at formulere et 'teaching philosophy statement' i forbindelse med arbejdet med undervisningsportfolien. En operationel definition heraf er jf. forfatterne,

"A teaching philosophy statement is a systematic and critical rationale that focuses on the important components defining effective teaching and learning in a particular discipline and/or institutional context". (Schönwetter et al. 2002, s. 4)

I udfoldelsen af denne definition er der fokus på de komponenter, som forskerne mener, bør indgå i formuleringen. Et 'teaching philosophy statement' er jf. dem,

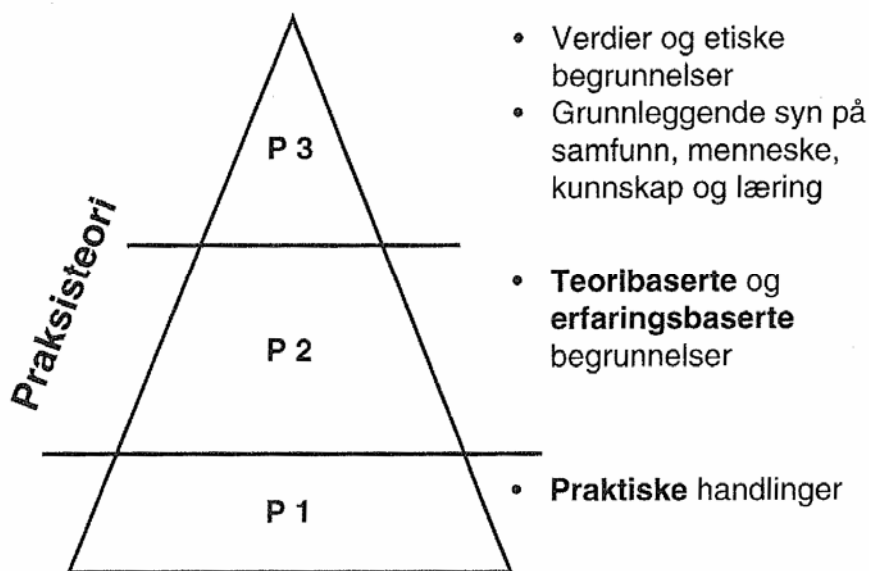
1. *Systematisk*, idet den skal forbinde underviserens tanker om undervisning og læring på en logisk måde, hvilket involverer en kompleks proces, hvor der samles materiale, tilegnes ny viden, analyseres, reflekteres og evalueres på undervisningspraksis.
2. *Kritisk rationel*. Kernen er et klart sæt af mål, værdier, opfattelser og overbevisninger, som tilsammen tilvejebringer et organiserende perspektiv på underviserens bestræbelser.
3. *Teoretisk funderet*. Målene bør vidne om kendskab til og være i overensstemmelse med relevante teorier om undervisning og læring, omhandlende viden om studenter, institutionel kontekst og egne kompetencer.
4. *Fokuserer på specifikke komponenter*, som underviseren definerer som relevante for undervisnings- og læringsprocesser, f.eks. i forhold til undervisning, studerendes læring osv.
5. Endelig må et teaching philosophy statement *forholde sig til kontekstuelle faktorer*, dvs. fagene, organisationen, studerendes forudsætninger samt politiske forhold, der kan påvirke undervisningen.

Arbejdet med undervisningsportfolien kan sammenlignes med den proces, som illustreres i nedenstående figur (Pettersen 1997). Praksisniveau 1 (P 1) betegner det, som vi sædvanligvis kalder praksis, - her-og-nu situationen, hvor arbejdet udføres. Dvs. den pædagogiske aktivitet og de metoder, der anvendes. Der er tale om et mere ubevidst plan.

Praksisniveau 2 (P 2) referer til de teoretiske og erfaringsbaserede begrundelser for praktiske handlinger og metoder, dvs. at de praktiske handlinger udledes af teori.

Praksisniveau 3 (P 3) omhandler de grundlæggende antagelser og overvejelser, som teorivalg og begrundelser på P 2 niveauet er forankret i. Det vil sige, at der her er tale om grundlæggende videnskabsteoretiske og metodiske refleksioner fra praksisudførelse, der er her tale om et meta-niveau.

Det optimale mål for underviseren er i sin praksis at kunne bevæge sig på alle 3 niveauer, jf. også Jank og Meyer, 1997. Selv om portfoliomethodikken lægger op til, at underviserne bliver i stand til at arbejde med undervisning på alle tre niveauer, så viser praksis på eksempelvis adjunktprædagogikum, at de fleste undervisere overvejende bliver i stand til at arbejde på niveauerne 1 og 2. At nå til at kunne arbejde med undervisning på niveau 3 i sine refleksioner over praksis kræver længerevarende og systematisk arbejde med undervisning, hvor de underliggende antagelser om og begrundelser for praksis bearbejdes med inddragelse af mere grundlæggende videnskabsteoretiske og værdimæssige diskussioner. At det er vanskeligt for nogle at nå til dette niveau, kan bl.a. skyldes tidsmæssige forhold og de særlige vilkår for underviserarbejdet ved universiteterne, med særligt fokus på kravene til forskningen. Det kan imidlertid forekomme paradoksalt, at mange universitetsundervisere med succes kan ræsonnere filosofisk/videnskabsteoretisk for deres forskning, men samtidig kan opleve det som vanskeligt at ræsonnere på samme måde om deres undervisningspraksis. Dette er imidlertid den 'øvelse', som seriøst arbejde med en undervisningsportfolien med tiden kan initiere. Det kræver dog, at arbejdet med undervisningen prioriteres højere af såvel



ledelse som af underviserne.

Figur: Den didaktiske praksistrekant, Pettersen, 1997, s. 117

Portfoliopraksis

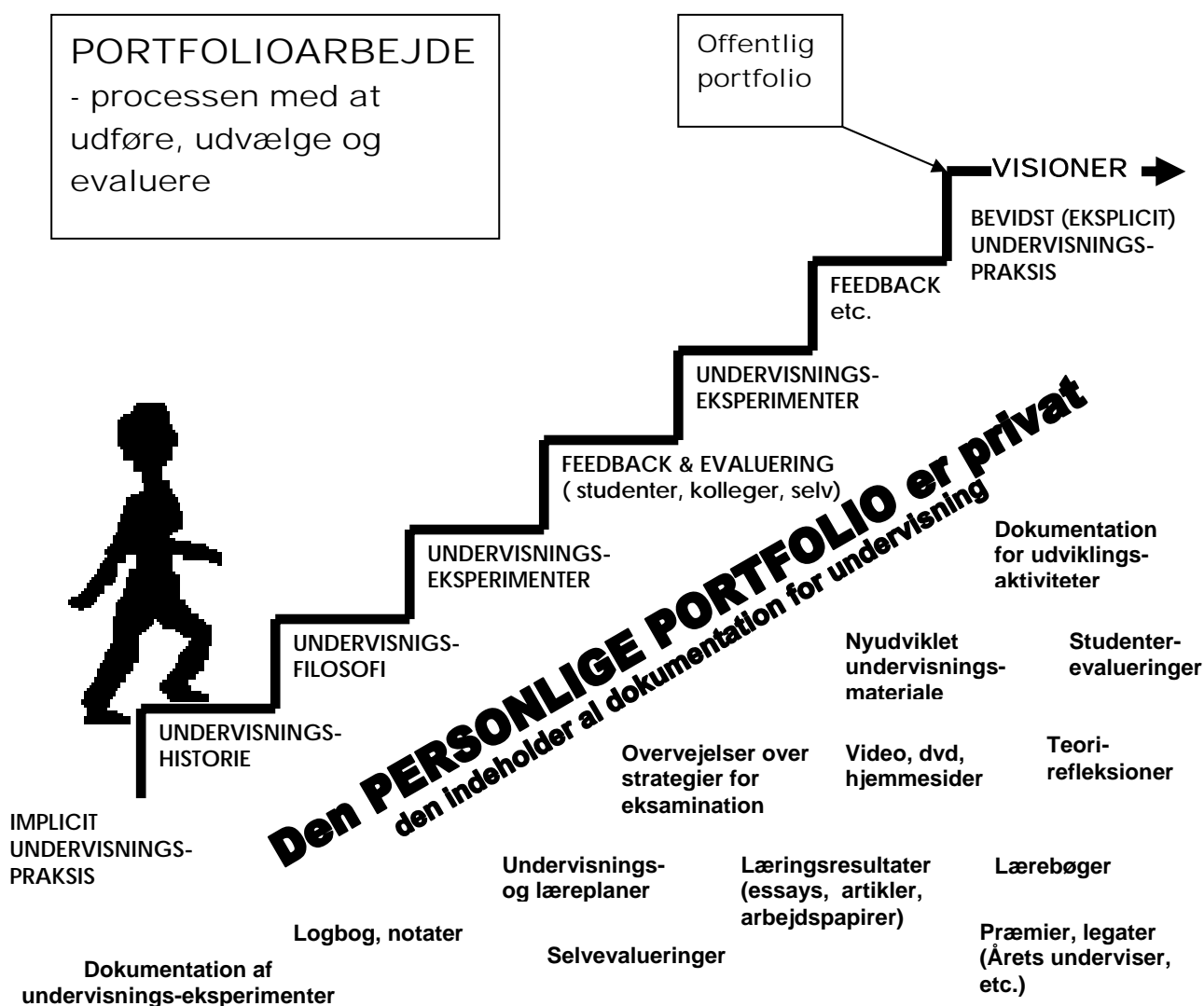
I praksis er *undervisningsportfolien* 'en samling af dokumenter', der på samme måde som et CV beskriver og dokumenterer kvalifikationer og kompetencer i relation til undervisningsopgaven. Men i modsætning til et CV, som det bruges i forbindelse med job-ansøgninger, er intentionen med *undervisningsportfolien* at give et mere uddybende billede af mere udviklingsmæssige aspekter af praksis.

...”a portfolio is a growing changing creation, a well indexed collection of resources, a database that links claims to achievements with a store of evidence”. (Baume, 2001)

Undervisningsportfolioen skal dokumentere refleksioner over udviklingsperspektiver for uddannelse og undervisning, baseret på data-materiale, som man i løbet af sin undervisningskarriere samler sammen, f.eks. nyudviklet undervisningsmateriale, skrivelser, der illustrerer pædagogiske og fagdidaktiske refleksioner forud for gennemførelse af undervisning, selvevalueringer, studenterevalueringer, osv. Dens udtryksform kan være et ringbind, som man fylder op med sine skrivelser og dokumenter, eller den kan ligge på pc'en i en mappe, hvor man hele tiden føjer nye dokumenter og datamateriale til, f.eks. nyudviklet undervisningsmateriale, selvevalueringer, uddrag af læste tekster, studenterevalueringer og selvrefleksioner.

Undervisningsportfolioen er et redskab eller en metode for underviserne til at tilegne sig, reflektere over og dokumentere deres evner inden for undervisning og vejledning samt blive mere bevidst om deres personlige teorier om undervisningspraksis (praksisteorier). Den er samtidig et redskab, der kan fungere som omdrejningspunkt for undervisernes refleksioner over relationen teori og praksis vedr. alle forhold i undervisningsopgaven, f.eks. forhold vedr. undervisningens teorier og praksis, faget, ens holdninger og ønsker for undervisningen (teaching philosophy) og kriterier for god undervisning. Den omfatter processen, udvikling, planlægning og tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisning og vejledning samt videreudvikling.

I figuren nedenfor illustreres de forskellige faser i arbejdet med undervisningsportfolioen. Figuren stammer fra udviklingsarbejdet på universitetet i Oulo, ved Tenhula (1997).



Som det er illustreret i figuren, er der tale om dynamiske og komplekse processer, hvor man hele tiden skifter mellem at arbejde med den personlige og private portfolio og med den offentlige portfolio, den man viser til andre. Den private portfolio er den, som man skriver løs i, samtidig med at man indsamler og bearbejder data om sin undervisning og vejledning. Eksempler på data-materiale fremgår af figuren. Den offentlige portfolio er den, hvor data-materialet er udvalgt og analyseret samt begrundet teoretisk ud fra ens kriterier og ønsker for egen praksis. Den offentlige portfolio er også den, som man viser frem til andre og som man bruger eksempelvis i forbindelse med job- og karriereskifte. Den offentlige portfolio kan dog skifte karakter, alt efter indenfor hvilken kontekst, den skal anvendes. Der anvendes forskellige begreber for portolioen. Lauvås og Jacobsen (2002) skelner mellem 1) *ejerskabsportfolioen*, den som først og fremmest fungerer som et personligt hjælpemiddel i den individuelle læreproces, og som består af materialer, som den pgl. underviser har indsamlet (jf. den private portfolio), 2) *feedbackportfolioen* er den, som man viser til f.eks. vejledere og kolleger og får tilbagemeldinger på og endelig 3) *ansvarlighedsportfolioen* (den offentlige portfolio/præsentationsportfolioen), som man viser frem til offentligheden. Nogle undervisere vælger ligefrem at lægge deres portfolio på Internettet til offentlig beskuelse. Langt de fleste vælger dog alene at bruge præsentationsportfolioen i forbindelse med ønsker om job-skifte. I ejerskabsportfolioen (den private og personlige) samler underviseren alt relevant og med tiden bearbejdet materiale, eksempelvis nyudviklet undervisningsmateriale, selvevalueringer, studenterevalueringer osv. Feedback- og præsentationsportfolioen derimod består af udvalgte og for situationen relevante bearbejdede og dokumenterede datamaterialer og refleksioner, som demonstrerer underviserens kompetencer inden for det pgl. område samt ønsker for fortsat udvikling af eksempelvis undervisningsmæssige meritter. En undervisningsportfolio er i praksis aldrig færdig, idet portfolioarbejde giver mulighed for, at der hele tiden foregår bevidste arbejdsprocesser i forbindelse med undervisningen, som kan medvirke til, at underviseren hele tiden er i stand til at udvikle og forandre sin undervisning. Jo flere erfaringer man får med at arbejde med en portfolio, jo flere data vedr. undervisningen, man indsamler, bearbejder og beskriver og jo større viden, man får om undervisningspraksis, desto bedre bliver man i stand til hele tiden at kunne udvikle og forbedre sin praksis. Den offentlige portfolio (præsentationsportfolioen) vil dog, hvis den klargøres til at skulle indgå som en del af vurderingsgrundlaget ved jobskifte, på det givne tidspunkt, kunne fremstå som et færdigt dokument.

Erfaringer med anvendelse af portfolio i underviser-kvalificeringsforløb

Ved en række udenlandske universiteter har en undervisningsportfolio gennem flere år været meriterende i det videnskabelige karrieresystem. I Danmark er man begyndt med tilsvarende tiltag i ansættelsessammenhænge, eksempelvis på Århus Universitet, Aalborg Universitet og Lægeuddannelsen ved Syddansk Universitet. Siden 1997 har vi anvendt metoden som en vigtig og integreret del af den underviserkvalificeringsproces, som adjunkterne ved Aalborg Universitetet gennemløber ved deltagelse i adjunktpædagogikum. Her er portfolioen

grundlaget for den vurdering, som vejlederne foretager af adjunkterne. Inspirationen til dette arbejde er hentet ved universiteter i udlandet, især Norge (Lauvås og Jacobsen, 2002), Finland (Tenhula, 1996), England (Baume, 2002, Gibbs 2002), Skotland (Cowan, 1998) Canada (Dysthe, 1999) og USA (Seldin, 1997).

I det følgende gennemgås nogle erfaringer med undervisningsportfolioen fra bl.a. Adjunktpædagogikum på Aalborg Universitet og fra udlandet.

Den kvalificeringsproces, som adjunkterne gennemløber i dette adjunktpædagogikumforløb, har afsæt i den enkelte adjunkts eget faglige undervisningsfelt og refleksioner herover, dvs. det specifikke fagdidaktiske og undervisningsmæssige felt. Adjunkterne introduceres til teorier om undervisning og læring. Herudover tilegner de sig teorier ved læsning og studiegruppearbejde. Teorier inddrages i det omfang, som de af den enkelte adjunkt opleves som relevante og kan inspirere til forståelse af egen undervisnings- og vejledningspraksis. Adjunkterne modtager supervision fra to typer vejledere, en vejleder, der hovedsagelig har sin opmærksomhed rettet mod den pædagogiske og didaktiske del (PUC-vejlederen) og en vejleder, som repræsenterer adjunktens faglige miljø (den fag-pædagogiske vejleder). Herudover superviserer adjunkterne på kurset i et vist omfang hinanden i deres varetagelse af undervisning og vejledning. Portfolioen er igennem forløbet det faste holdepunkt i dokumentationen af kvalificeringsprocessen.

På forløbet deltager adjunkter med meget forskellige faglige forudsætninger og traditioner i forhold til at arbejde med undervisnings- og universitetspædagogiske problemstillinger og praksis. Nogle vil via deres faglige og forskningsmæssige baggrund være bekendt med eller måske have forskningsbaseret viden inden for det pædagogiske og læringsmæssige område. Andre har qua deres faglige og forskningsmæssige baggrund viden og erfaringer, der i udgangspunktet har afsæt i helt andre teorifelter og forståelser. En grundlæggende præmis for hele forløbet er derfor den enkelte adjunkts præferencer, muligheder og ønsker om at videreudvikle sin undervisnings- og projektvejledningspraksis. Derfor starter og slutter adjunkter læringsmæssigt forskellige steder i kvalificeringsforløbet. Portfolioarbejdet foregår, ligesom de øvrige aktiviteter, under hensyntagen til overordnede mål for adjunktpædagogikum (se målformuleringer i bilaget med skabelonen).

Erfaringerne med at anvende undervisningsportfolioen er især indhentet via de evalueringer, der løbende gennemføres under adjunktpædagogikumforløbene samt fra en mere omfattende evaluering, der i 2004 blev gennemført med 4 årgange af adjunktpædagogikum, hvor 100 adjunkter og 40 vejledere blev bedt om at besvare spørgsmål om en række forhold vedr. adjunktpædagogikum, eksempelvis arbejdet med undervisningsportfolioen. Herudover trækkes der på erfaringer fra implementering af portfoliomethodik i forbindelse med lærerkvalificeringsforløb på SundhedsCVUN.

Endelig indgår erfaringer fra evaluering af et lærerkvalificeringsforløb inden for erhvervsskoleområdet. Portfoliomethodikken blev her tilpasset den særlige institutionelle kontekst, der karakteriserer erhvervsskolesystemet og lærernes betingelser for at varetage uddannelsesmæssige opgaver der. De grundlæggende præmisser for portfolioarbejdet her var dog de samme som portfolioarbejdet i en universitetskontekst, nemlig at portfoliomethodikken skulle understøtte lærernes systematiske refleksioner og dokumentation af udviklingsmæssige opgaver omkring uddannelse og undervisning. Der blev her anvendt begrebet *lærerportfolio*. Der blev

endvidere arbejdet med både individuelle portfolioer og gruppeportfolioer. Den endelige portfolio indgik som en del af den afsluttende eksamen.

Nogle af de mere gennemgående og tilbagevendende erfaringer, som fremgår af evalueringer fra de tre områder, kan sammenfattes i følgende 3 udsagn,

1. Stort udbytte er, når deltagerne har indoptaget idéen med at arbejde med en portfolio og har kastet sig ud i at arbejde systematisk og indgående med den samt oplever at få sparring fra en vejleder, der også har indoptaget idéen og somme tider 'tør' presse og udfordre den pågældende deltager i arbejdsprocessen.
2. Stort udbytte er, når der gøres en indsats for at forstå betydningen og meningen med arbejdet med en undervisningsportfolio og der efterfølgende arbejdes seriøst med den.
3. Modstand mod at tage redskabet til sig giver (naturligvis) et minimalt eller intet udbytte, idet den da nemt kommer til at fungere som et udvendigt refererings-system, uden at det skrevne er genstand for faglige eller pædagogiske refleksioner.

Generelt er der mange, der oplever arbejdet med portfolioen som meget vanskelig, men dog samtidig også som positivt og udviklende. De, der oplever arbejdet som vanskeligt, er ofte også dem, der ikke helt har forstået og taget idéen med portfoliomethodikken til sig eller de, der oplever, at metoden går for tæt på dem som personer.

Af de mere positive tilbagemeldinger skal følgende fremhæves,

"Arbejdet med portfolioen havde stor betydning, fordi det primært var evnen til at evaluere/vurdere egen undervisning, jeg blev styrket i." [Adjunkt, Humaniora]

"Det var en kærkommen anledning til selvrefleksion og opsamling efter mange års undervisning uden systematisk refleksion." [Adjunkt, Det teknisk-naturvidenskabelige fakultet]

Et eksempel på hvor vanskeligt det kan være at indoptage portfolio-metodik, selv efter grundig introduktion, er følgende udsagn udtryk for,

"Nytten af at bruge portfolioen gik først op for mig her mod slutningen. Jeg ville ønske, at jeg havde været mere opmærksom på den fra starten af uddannelsesforløbet, - også fordi jeg skal bruge den i forhold til mine studerende. - Måske skulle I have gjort mere ud af at diskutere anvendelsen af den" [Lærer fra erhvervsskole, juni 2005]

Denne sidste udtalelse er et eksempel på, hvor vanskeligt det kan være, selv for en lærer, der kommer fra en uddannelsesinstitution, hvor de studerende arbejder med metoder (uddannelsesbøger og log-bøger), der har afsæt i samme grundforståelser som portfoliomethodikken. Deltagerne i det pgl. efteruddannelsesforløb kom fra en uddannelsesinstitution, hvor der gennem nogle år havde foreligget krav fra Undervisningsministeriet om anvendelse af metoder, der har afsæt i samme grundidéer lig dem, der ligger til grund for portfoliomethodikken. Ud over en grundig introduktion af portfoliomethodikken i starten af efteruddannelsesforløbet, var portfolioen undervejs i forløbet flere gange genstand for diskussioner om anvendelse og relevans, både på undervisningsdagene og i forbindelse med den individuelle vejledning, som de deltagende lærere gennem hele forløbet modtog. Det var for

manges vedkommende dog først til sidst, hvor portfolioen skulle færdiggøres i forbindelse med eksamen, at værdien af den gik op for dem, jf. også den ovenstående udtalelse.

De følgende udsagn er eksempler på mere negative oplevelser hos deltagere,

”Den virkede som en ekstra byrde, der absolut skulle laves, og som ikke havde det store formål.” [Adjunkt, Humaniora]

”Det var jo ligesom et krav for at få kursusbeviset og en positiv udtalelse.” [Adjunkt, Humaniora]

”Jeg havde svært ved at se, hvad jeg skulle bruge den til. Havde haft over 2000 timers undervisning og undervisningsplanlægning og administration bag mig [...]så en del af de refleksioner, portfolioen lagde op til, havde jeg løbende foretaget mig indtil da.” [Adjunkt, Det teknisk-naturvidenskabelige fakultet]

”Mit behov er konkrete metoder og redskaber til at gøre undervisningen bedre. Portfolioen bidrager ikke hertil. Jeg fik i hvert fald ikke noget ud af at skrive den.” [Adjunkt, Det teknisk-naturvidenskabelige fakultet]

Hvis deltagerne ikke finder det relevant at arbejde med portfolioen, - eller det ikke fremstår som et formelt krav, vil den af nogle blive oplevet som en ekstra byrde, der tager tid fra andre opgaver, såsom forskning, undervisning mv.

Videreudvikling af portfolioarbejdet

De mange gode råd, der ofte har ledsaget de gennemførte evalueringer, repræsenterer nogle bud på, hvorledes arbejdet med en undervisningsportfolio kan optimeres.

Udtalelserne peger generelt i samme retning og matcher i øvrigt mange af de erfaringer, der foreligger i udlandet i forbindelse med anvendelse af undervisningsportfolioen (Gibbs 2003 og Baume, 2002). Generelt efterspørges der mere struktur og vejledning.

”Kom med et eksempel på en portfolio. Der er en masse abstrakt om portfolio. Lav det konkret! Gerne med eksempler fra de tre fakulteter.” [Adjunkt, Det teknisk-naturvidenskabelige fakultet]

”Det var faktisk svært at finde en FORM i udfærdigelsen af portfolioen. Hvem er læseren? Skal den bruges i forbindelse med lekturvurdering eller er det alene mig selv, jeg skal diskutere med – og i så fald, hvorfor?” [Adjunkt, Humaniora]

Der kan altså være generel usikkerhed om, hvad en portfolio faktisk skal indeholde, og hvorfor den så skal indeholde det bestemte og hvem, den skal skrives til. Mange efterspørger en ”køgebogsopskrift” for portfolioarbejdet. Der er mindst to tendenser, der gør sig gældende. Dels sættes der af nogle spørgsmålstejn ved relevansen af en portfolio, og dels er nogle usikre på formen, - hvordan skal den se ud? Der efterspørges eksempler på god og mindre god portfolio praksis. I forbindelse med opstarten af adjunktkurset introduceres deltagerne til grundlaget for og mål med portfolioarbejdet. Portfolioen introduceres som et udviklings-, refleksions- og dokumentationsredskab. Som tidligere anført, vil arbejdet med portfolioen kun

blive prioriteret, hvis det opleves som relevant. Derfor foreligger der også igennem forløbet et større arbejde fra vores side, som uddannelsesansvarlige, i at tydeliggøre relevansen og det mulige læringsmæssige udbytte heraf.

En indgang til at få folk til at forstå meningen med at arbejde med portfoliomethoden, kunne følgende case være et eksempel på.

Duckworth (Kjær-Andreasen, 2005) arbejdede engang med journaler om månen som en måde at lære sine kursister journalens lyksaligheder at kende på. Hun bad sine elever om løbende (over flere uger) at nedskrive månens udseende og dens bevægelser – for herefter at bede dem reflektere frit over deres måneobservationer.

Resultatet var, at ingen af hendes kursister nogensinde så på månen på samme vis igen. Det gav dem samtidig en hands-on fornemmelse for, hvordan løbende dokumentation og refleksion kan skærpe opmærksomheden om et genstandsfelt.

Det var først efter sådanne øvelses-journaler, at hendes elever gik i gang med at dokumentere og reflektere deres undervisningsmæssige praksis.

Styrkelse af det indledende arbejde med undervisningsportfolioen

Som en konsekvens af de erfaringer, som jeg har indsamlet gennem de senere år såvel fra udlandet som qua min egen praksis, udviklede jeg i 2004 en *skabelon*, som har karakter af at være en slags kogebooksopskrift for det indledende arbejde med en undervisningsportfolio. Skabelonen er ledsaget af en vejledning, med uddybninger af spørgsmålene i skabelonen, og forslag til teorier, der kan kvalificere de pædagogiske og fagdidaktiske refleksioner. Hovedessensen er, at der under en række overskrifter er defineret spørgsmål, som skal kunne inspirere undervisere til at komme i gang med tankeprocesser og refleksioner vedr. deres viden om og erfaringer med praksis, m.h.p. at opnå øget bevidsthed om praksis. Dermed bliver det muligt for den enkelte, at etablere et teoretisk og erfaringsbaseret grundlag for at kunne videreudvikle sin undervisning og vejledning. Spørgsmålene er formuleret på en måde, som *ikke* gør det muligt at svare alene med afkrydsning (jf. Rudnicki, 2004) og de er organiseret således, at centrale elementer af didaktikken berøres. Samtidig lægger spørgsmålene op til formuleringen af 'teaching philosophy statements'.

Deltagerne får, før de går i gang, en grundig introduktion i brugen af den og de får mulighed for at diskutere den og forholde sig til den. Introduktion følges løbende op af de tilknyttede supervisorere. Skabelonen er kreeret, alene m.h.p. at lette det første og indledende arbejde med undervisningsportfolioen. Selve skabelonen kan ikke på nogen måde alene medvirke til, at deltagere i et underviserkvalificeringsforløb vil mene, at der med portfolioarbejdet er tale om en god og relevant metode. Imidlertid viser erfaringerne her to år efter, at flere hurtigere kommer i gang med at arbejde med portfolioen. Nogle få deltagere vælger at komponere deres eget system for dokumentation af refleksioner, hvilket ofte resulterer i nogle meget veldokumenterede portfolioer.

I det følgende er der en gennemgang af skabelonen. Teksten i skabelonen her er tilpasset et særligt tilrettelagt underviserkvalificeringsforløb ved et CVU. Den ligner dog på mange måder den skabelon, som anvendes af universitetets adjunkter

De aspekter, som er nævnt i skabelonen, har til formål at understøtte en faglig og pædagogisk/didaktisk refleksion. Det er alene intentionen, at de formulerede spørgsmål skal inspirere til refleksion. Den enkelte kan vælge systematisk at følge spørgsmålene, men kan

også vælge blot at besvare nogle af spørgsmålene og evt. selv formulere nogle helt andre spørgsmål, som opleves at være mere relevante i den aktuelle uddannelsesmæssige kontekst.

I forbindelse med introduktionen til arbejdet med portfolioen gennemgås de faser, der typisk forekommer i forbindelse med portfolioarbejdet. Disse faser er også beskrevet i den vejledning til arbejdet med portfolioen, som deltagerne får udleveret. (Krogh, 2006).

Portfoliosarbejdet kan opdeles i fire faser, som er overlappende og som griber ind i hinanden. Der første fase har overskriften

Accept

Denne første fase handler om at skulle *acceptere* arbejdet med undervisningsportfolioen som relevant og betydningsfuldt i forhold til den læreproces, man skal i gang med. Dette arbejde vil for nogle indebære en fundamental anderledes måde at skulle forholde sig til undervisning og læring på, end man er vant til fra den daglige undervisnings- og vejledningspraksis, eller den undervisning, man selv har modtaget gennem årene, hvor den primære fokus oftest er på fag og pensum. *Man skal så at sige beslutte sig for at ville anskue undervisning på en ny måde og efterfølgende tage metoden til sig og bruge den.*

At anvende en portfolio i et uddannelsesforløb indebærer, at der udover fokus på fag og pensum også sættes fokus på menneskers forskellige måder at tilegne sig viden og færdigheder på, dvs. læreprocesser og kompetenceudvikling.

Efter at man har "accepteret" at arbejde med portfolioen, starter selve arbejdet med den. Den fase handler om

Tilbageblik

I denne fase ser deltageren tilbage på egen tidligere undervisningspraksis- og erfaringer fra *såvel* universitetet *som* fra evt. andre uddannelsessystemer el. virksomheder, som man tidligere har varetaget undervisnings- eller vejledningsopgaver inden for.

I dette tilbageblik opfordres deltagerne til at have fokus på egne ressourcer og styrkesider i undervisnings- og vejledningsopgaver. Et første spørgsmål kunne være: "Hvad er det, der som regel altid lykkes for mig?".

Først herefter kan man kigge på de ting, som man ofte har problemer med i sin undervisning eller vejledning. Her opfordres deltageren til også at vurdere sin mere personlige holdning til de studerende. Der er ofte tale om en givtig proces, fordi ens personlige holdninger til studerende afspejler værdier, som har stor indflydelse på, hvorledes man konkret i situationen griber sin undervisning og vejledning an. Eksempelvis har det betydning for samspillet med studerende, om man som underviser signalerer distance, dvs. betragter dem som en generel tilhørerskare, eller om man signalerer, at man betragter dem som 'yngre kolleger', der p.t. er i gang med at kvalificere sig inden for professionen.

At blive mere bevidst om sin personlige undervisningspraksisteori eller "underviserfilosofi", eksempelvis sin viden om og holdninger til studerende, kan være givtigt i en lærerkvalificeringsproces. Det skal dog bemærkes, at ens muligheder for personlige valg ofte kan være begrænset af rammebetingelser, som man måske ikke selv har indflydelse på, eksempelvis økonomi, antal af studerende, tid, andres organisering og planlægning, forelesningsale osv. Alene lokaleforhold kan komme til at kolliderer med ens underviserfilosofi, som en deltager bemærker, "Der sker noget med en, når man står i et auditorium med 300 studerende". (udtalelse fra adjunkt på Den samfundsvidenskabelige basisuddannelse).

Fase 3 omfatter

Evaluering og selvevaluering

Udvikling af undervisnings- og vejledningskompetencer er et personligt og individuelt foretagende, hvor udgangspunktet for at kunne forandre sin praksis er, at man er bevidst om sit grundlag. Tredje fase handler om, at *'man ser sig selv i kortene'*, dvs. gennemfører selvevalueringer.

I nogle tilfælde vil man have gemt studenterevalueringer og gamle undervisningsnotater, som kan bruges i forbindelse med denne selvevaluering. Det anbefales, at man anvender *såvel* data fra eventuelle tidligere studenterevalueringer og undervisningsnotater *som* data og dokumentation fra evalueringer af undervisning og vejledning, der gennemføres i løbet af underviserkvalificeringsforløbet.

Ved at sammenholde dokumentationsmateriale fra tidligere undervisning med materiale fra den aktuelle undervisning, får man mulighed for at kunne analysere og vurdere udviklingen i egen undervisning, som dokumenteres i portfolioen. Teoretisk materiale, der forklarer centrale begreber og forståelser inden for læringsteori og undervisningsmetodik kan inspirere til at kvalificere den analyse.

I den sidste fase formuleres en

Pædagogisk-didaktisk handlingsplan

Som en del af det indledende arbejde med portfolioen udarbejder deltageren en pædagogisk og fagdidaktisk *handlingsplan*.

Handlingsplanen indeholder beskrivelser af ønsker og mål for, *hvad* man ønsker at fokusere på i arbejdet med at blive *klogere på undervisning* og med at *videreudvikle og forbedre sin undervisnings- og vejledningspraksis* samt *hvordan* man vil arbejde med det i løbet af uddannelsen.

At fokusere på udvikling af sine underviserkompetencer indebærer, at man beskæftiger sig med forskellige aspekter af sin undervisning, eksempelvis udvikling, planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning og vejledning.

I det følgende er der eksempler på adjunkters formuleringer af ønsker for udvikling, som de er formuleret i den pædagogiske handlingsplan. Der er tale om udsagn fra adjunkter på adjunktpædagogikum.

"Jeg ønsker at optimere den enkelte forelæsning i forhold til, hvad de studerende skal have ud af lige netop den. – Jeg vil i forberedelsen fastlægge nogle mål, som skal være ledetråde i forelæsningen. Jeg vil arbejde med forskellige 'breaks' igennem forelæsningen, eksempelvis i form af arbejde med små cases, som illustrerer de teoretiske forhold. Disse 'breaks' skal forbedre den enkelte studerendes læring og undgå, at tråden tabes p.g.a manglende koncentration." (adjunkt 1)

"De problemstillinger, jeg primært ønsker at arbejde videre med, kan opdeles i to problemstillinger, relateret til traditionel undervisning og problemstillinger, relateret til vejledning.

M.h.t. traditionel undervisning/forelæsninger vil jeg gerne arbejde mere med, hvordan jeg kan involvere de studerende mere. I forlængelse heraf vil jeg gerne arbejde på at

blive mere bevidst om, hvilke virkemidler, jeg bruger – og hvilke midler, jeg har til rådighed.

M.h.t. vejledning ligger den primære opgave i arbejde med mere at finde den rette balance for, hvor megen vejledning, de studerende har behov for – og få gjort ansvarsfordelingen mellem mig og dem, jeg vejleder, klarere” (adjunkt 2)

”Jeg ønsker at arbejde mere professionelt med udviklingen af undervisningen” (adjunkt 3)

”Jeg vil styrke min evne til at vejlede på en måde, der fremmer de studerendes faglige læreprocesser og som sikrer, at de tager ansvaret for deres projekt, samtidig med, at de bliver i stand til at reflektere over deres læring.” (adjunkt 4)

I handlingsplanen skal deltageren altså *primært* forholde sig til, *hvad* den enkelte vil prioritere at arbejde med og *hvordan*, der kan arbejdes med undervisningen i den periode, hvor kvalificeringsforløbet foregår, *sekundært* – og mere langsigtet – i forhold til den fremtidige undervisning og vejledning ved den pågældende uddannelsesinstitution.

Undervejs i kvalificeringsforløbet og ved afslutningen reflekterer den enkelte deltager over læringsmæssige udbytte i forhold til opstillede mål. Disse refleksioner nedskrives og diskuteres med kolleger kurset og vejledere.

Konklusion

Igennem artiklen er anvendelsen af undervisningsportfolioen blevet diskuteret, især med afsæt i erfaringer inden for konteksten af formel uddannelse og i forbindelse med underviserkvalificeringsforløb, hvor deltagerne er højtuddannede og typisk har anden baggrund end inden for det pædagogiske og didaktiske læringsfelt.

Undervisning er for mange deltagere i underviserkvalificeringsforløb blot én opgave at skulle varetage blandt andre vigtige arbejdsopgaver. Inden for eksempelvis universiteterne er undervisernes opgaver fordelt mellem forskning, undervisning, administration og formidlingsopgaver. For undervisere ved andre institutioner varetages undervisning også hyppigt sideløbende med andre opgaver som administration, udviklingsopgaver, ledelse, sygebehandling osv. Det betyder for mange, at undervisning ofte varetages som en opgave, der ikke har baggrund i systematiserede og reflekterede videnskæssige argumenter. Derfor gennemføres undervisningen ofte heller ikke med anvendelse af den variation af metoder, der reelt ofte er mulighed for.

I artiklen trækker jeg især på erfaringer, som jeg har tilegnet mig via arbejdet med portfolio i forbindelse med underviserkvalificeringsforløb i universitetsverdenen, hvor begrebet *undervisningsportfolio* anvendes, men også erfaringer med anvendelse af portfolio for andre målgrupper inddrages, eksempelvis fra kvalificeringsforløb af undervisere fra erhvervsskole-systemet og CVU-systemet. I relation til erhvervsskoleområdet blev der udviklet en særlig model for portfolioarbejdet i forbindelse med gennemførelsen af et større lærerkvalificeringsprogram. I den sammenhæng blev *lærerportfolio* grebet anvendt.

Der argumenteres i artiklen for, hvorledes portfolioen oprindeligt blev introduceret i universitetssystemet i udlandet som et personalepolitisk redskab til at tydeliggøre det store arbejde, som mange undervisere investerer i deres arbejde med at udvikle og gennemføre undervisning. Ved de danske universiteter er metoden primært blevet introduceret som et

læringsredskab. De senere år er det personalepolitiske aspekt trådt mere frem, således foreligger der nu hos nogle danske universiteter krav om, at en undervisningsportfolio vedlægges eksempelvis lektoransøgninger.

Evalueringer i forbindelse med brugen af portfolio har påvist, at det kan være en besværlig metode at arbejde med og at arbejdet først og fremmest lykkes i de sammenhænge, hvor det har været muligt at få undervisere til at forstå og acceptere det pædagogiske og læringsmæssige grundlag samt meningen med dette arbejde, - og efterfølgende har forsøgt at bruge det progressivt i udviklingen af egne undervisnings- og vejledningskompetencer. Evalueringer viser dog også, at arbejdet med undervisningsportfolio af nogle opfattes som værende for person-fikseret, hvilket betyder, at arbejdet med dem nedtones- eller afvises. Herudover viser erfaringer, at arbejdet af nogle opfattes som for tidskrævende. Igennem evalueringer er der ofte blevet efterspurgt meget detaljerede vejledninger i anvendelsen af portfolio. Dette har resulteret i, at der i forbindelse med gennemførelse af adjunktpædagogikum og kvalificeringsforløb på CVU blev udviklet en skabelon til at understøtte især det indledende arbejde med portfolioen. Denne model refereres der igennem artiklen til, ligesom den er vedlagt artiklen som bilag.

På trods af vanskelighederne med portfoliomethodikken, er den generelle vurdering såvel via danske evalueringer som evalueringer i udlandet, at den er et velegnet redskab i forbindelse med professionel videreudvikling og kvalificering, eksempelvis inden for uddannelsesområdet. Det vil dog være nødvendigt fortsat at arbejde med at videreudvikle metoden og følge op med implementeringsstrategier, der bl.a. bør sætte fokus på at koble metoden med de konkrete kontekster, hvor den bringes ind – en kobling, der som overordnet sigtepunkt må have det formål at understøtte processer, hvor den enkelte selv får mulighed for at tilegne sig metoder og tillægge dem værdi og/eller mening i forhold til egne lærings- og kvalificeringsønsker samt behov.

Referencer

- Argyris C. (1991). *Teaching Smart People How to Learn*. Harvard Business Review.
- Baume D. og Mantz Yorke (2002). *The Reliability of Assessment by Portfolio on a course to Develop and Accredite Teachers in Higher Education*. Studies in Higher Education Volume 27, No. 1, 2002.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Cornford F. M. *Microcosmographia Academica. Being a Guide for the Young Academic Politician* (Published by Bowes & Bowes Publishers Ltd, Cambridge. First published 1908 – her fra <http://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/iau/cornford/cornford5.html>, download 30.04.2007)
- Dale E.L. (1999). *Kundskab, Rationalitet og Didaktik i Pædagogisk Filosofi* (red. Dale E.L.). Klim.
- Dysthe O. (1999). *Undervisning i høgare utdanning – like viktig som forskning? Undervisningsportefølgje som reiskap for å vurdere og utvikle lærerdugleik*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2.
- Ellmin, E. (2000). *Portfoliomodellen. En måte at lære og tenke på*. Gyldendal Uddannelse.
- Engeström Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. International Labour Office.
- Illeris K. (1999). *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitets Forlag.
- Illeris K. (red.) (2000). *Tekster om Læring*. Roskilde Universitets Forlag.
- Illeris K. og Berri S. (red.) (2005). *Tekster om voksenlæring*. Learning Lab Denmark og Roskilde Universitetsforlag.
- Jank, W. og Meyer, H. (1997). Didaktikkens centrale frågor. I: M. Uljens (red.). *Didaktik Studentlitteratur*. Side 47-76.
- Krogh, Lone (2005). *Vejledning til anvendelse af undervisningsportfolio ved Adjunktpædagogikum ved Aalborg Universitet*. Pædagogisk Udviklingscenter, Aalborg Universitet www.puc.aau.dk
- Krogh, L. (2007). *Indkredsning af portfolio-begrebet, anvendt i uddannelse*. Udgivet som arbejdspapir ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Lauvås, P. & Handal G. (1997). *Vejledning & Praktisk Fagteori*. Klim.
- Lauvås P. og Jacobsen, Arne (2002). *Exit eksamen – eller? Former for summativ evaluering i høgere utdanning*. Cappelen, Akademisk Forlag.
- Magisterbladet 7, 2005. *Grøde i undervisningen*. (magisterbladet@magister.dk)
- Marton F. og Säljö R. (1976a). *On qualitative differences in learning*. I: Outcome and process, British Journal of Educational Psychology, 46: 4-11.
- Marton F. og Säljö R. (1978b). *On qualitative differences in learning II; Outcome as a function of the learner's conception of the task*, British Journal of Educational Psychology, 46; 115 – 27.
- Pettersen R.C. (1997). *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Tano Aschehoug.
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning*. Gyldendal.
- Rudnicki, P.M. (2004). *Anvendelse af portefølje i det medicinske curriculum*. Ugeskrift for Læger nr. 21, 2004
- Seldin P. (1997). *The Teaching Portfolio*. Bolton, MA, Anker Publishing.
- Seldin, P. (1991). *The Teaching Portfolio*. Bolton: MA Anker Publishing.
- Seldin, P. (1997). Materials from Stanford University, Stanford CA, Center for Teaching and Learning.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schönwetter D.J. et al. (2002). *Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements*. The International Journal for Academic Development. ISSN 1360-144X print/ISSN 1470-1324 online. Taylor & Francis Ltd. <http://www.tandf.uk/journals>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann London.
- Tenhula, Tyti, (1997). *Improving academic teaching practices by using teaching portfolio – The Finish way to do it*.
- Valero P. , interview juni 2005
- Taube K. (1997). *Portfoliometoden – undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*. Universitetet i Oslo, 2001. *Innstilling fra et utvalg oppnevnt for å utrede en utvidet kompetensprofil for tilsetning og opprykk i vitenskapelige stillinger ved Universitetet i Oslo*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.

Bilag - Eksempel på skabelon

Undervisningsportfolio (arbejdsportfolio)

Pædagogisk kompetenceudvikling af undervisere ved CVU NN, Forår/efterår 200x Omfang: 9 ECTS

Navn	
Studieretning	
Vejleder	
Oprettet	
Opdateret	

I forbindelse med det indledende arbejde med undervisningsporteføljen anbefales det at anvende 'Vejledningen til arbejde med undervisningsportfolier', hvor de spørgsmålene i skabelonen er uddybet.

Arbejdet med portfolioen skal naturligvis foregå med reference til overordnede formål med kvalificeringsforløbet.

<p><i>Formålet</i> med kvalificeringsforløbet er, at underviseren ved CVUNN, (jf. Notat af)</p> <ul style="list-style-type: none">• Tilegner sig viden om og får erfaring med professionsrettet pædagogisk og fagdidaktisk tænkning, herunder• Bliver bevidst om eget pædagogiske og fagdidaktiske udgangspunkt og potentialer og• Får erfaring med, at identificere og analysere studerendes faglige og personlige forudsætninger og eventuelle praksiserfaringer m.h.p. faglig og pædagogisk sikker anvendelse heraf i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen• Bliver i stand til at arbejde tværfagligt og koble teori og praksis i undervisningen• Tilegner sig viden om læringsteori med henblik på initiering af læreprocesser og kompetenceudvikling hos forskellige målgrupper af studerende og kursister• Forbedrer sine evner til, på baggrund af ajourført faglig viden og viden om professionsrettet pædagogik og fagdidaktik, at formidle undervisningens indhold, med anvendelse af varierede undervisningsformer, incl. IT• Opnår viden om potentialer ved anvendelse af formative og summative evalueringsformer som grundlag for fortsat udvikling og forbedring af undervisningen og deltagernes læreprocesser.• Udvikler evnen til professionsrettet faglig og pædagogisk refleksion og analyse, m.h.p. justering og fortsat udvikling af egen undervisningspraksis
--

A. Undervisningserfaringer
A.1. Nuværende undervisnings- og vejledningserfaringer
Personlige erfaringer med undervisning/vejledning inden for professionsområdet og evt. anden undervisning
Karakteristik af god hhv. mindre god undervisning/vejledning (egne erfaringer og erfaringer, beskrevet i bøger o.l.) ²
Opfattelse af lærerrollen og forholdet til de studerende
Hvad er det vigtigste, som de studerende skal lære. Viden, færdigheder og holdninger (Egne erfaringer samt erfaringer fra læst materiale)
Undervisningsmetoder, som man har erfaringer med at anvende
Andre overvejelser
A.2. Undervisningsmetoder, som den pgl. ønsker at afprøve eller ønsker at blive bedre til at anvende, (herunder viden om som grundlag for afprøvning).
A.3. Overvejelser over styrker og svagheder i egen undervisning/vejledning
Styrker (f.eks. oplevelser af, hvornår undervisningen lykkes – og hvad det vil sige, f.eks. oplevelse af studenterengagement eller det modsatte). Variation i undervisning, - andet? Hvad er indikatorer for at vurdere, hvornår der etableres hhv. "gode" læreprocesser hos de studerende og hvornår, er der tale om "mindre gode" læreprocesser.
Svagheder
A.4. Sammenhæng mellem erfaringer og undervisningsmæssige krav (Hvordan er sammenhængen mellem A.1 og de undervisningsmæssige krav, der aktuelt og i nærmeste fremtid opleves at blive stillet)

² Til at kvalificere den diskussion kan især hentes inspiration i Ramsden, P. (1999) Strategier for bedre undervisning. Gyldendal (dansk oversættelse) og Herskin, B. (2001) Undervisningsteknik for universitetslærere – formidling og aktivering. Samfundslitteratur.

B. Sammenhæng mellem faglige interessefelter samt undervisnings- og vejledningsopgaver
B.1. Faglig baggrund og faglige interessefelter
Uddannelsesbaggrund
Faglige interessefelter
Undervisningsmæssige interessefelter (evt. relateret til udviklings- og "forsknings"interesser).
B.2. Aktuelle undervisningsområder og opgaver i relation hertil (f.eks. refleksioner over aktuelle undervisningsområder og opgaver, som varetages i forhold til undervisning, eks. traditionel undervisning og formidling, vejledning, koordination, ansvarlig for udvikling af nye uddannelsesforløb m.m.)
B.3. Sammenhæng mellem undervisning og faglige interessefelt(er) (evt. forsknings- og udviklingsorienterede interessefelter) (Er der f.eks. sammenhæng mellem faglige udviklingsorienterede interesser og undervisningsopgaver, således at der kan trækkes viden og erfaringer fra udviklingsopgaver ind i f.t. til undervisningen. Eller er der for dårlig sammenfald?)

C. "Institutionelle" rammer for undervisningen (muligheder og begrænsninger)
C.1. Professionens faglige og pædagogiske grundsyn (grundlæggende antagelser) (inspiration: Bekendtgørelser og studieordning m.m.)²
C.2. Fagets traditioner og vidensyn i de fag og områder, der undervises inden for?³
C.3. Karakteristik af de studerende (evt. semesteropdelt)?⁴
C.4. Organisatoriske rammer (faglige, kollegiale, studerende og evt. samfundsmæssige vilkår)?
C.5. Fysiske/praktiske rammer (lokaler, udstyr, materiel m.m.)?
C.6. Vurdering af muligheder og begrænsninger for undervisnings- og vejledningspraksis?

³ **Uddybende vejledning:** Beskriv det eller de fag, som du underviser inden for. Hvordan er faget eller de fag, du underviser i, opstået? Hvad er det for traditioner og vidensyn, der karakteriserer faget? Er der tale om fag, som er dominerende inden for det uddannelsesområde, du underviser, eller er der tale om redskabs- eller støttefag? Beskriv udviklingsperspektiverne i faget. Prøv i den sammenhæng at vurdere dit fags eller din professions oprindelse og aktuelle status. Sker der noget aktuelt i samfundet, som gør det nødvendigt at se på faget/professionen med nye øjne, ikke mindst i en undervisningsmæssig sammenhæng

⁴ **Uddybende vejledning:** Hvad mener du er det vigtigste, de studerende lærer inden for dit undervisningsfelt og hvad tror du, de har af baggrund og forudsætninger for at lære dette? Til at besvare dette spørgsmål er det nødvendigt, at du på et af dine undervisningshold gennemfører en mindre undersøgelse af deres baggrund, deres forventninger til undervisningen, deres besværligheder. Dette afsluttes med en vurdering af muligheder og udfordringer i undervisningen.

D. Undervisning/vejledning og lærerstil
D.1. Overvejelse over personlig teori om undervisningspraksis /personlig undervisningsfilosofi og lærerstil – med overvejelser over god undervisning/vejledning og ønsker for egen praksis?
D.2. Refleksioner over relationen lærer og studerende?
D.3. Vurdering af styrker og svagheder ved undervisningsstil- og praksis?
D.4. Evt. ønsker til forandret undervisningsstil- og praksis?

E: Pædagogisk/didaktisk handlingsplan

(Refleksioner i forhold til overordnede spørgsmål og problemstillinger vil give anledning til indkredsning af en række muligheder og problemstillinger, som ønskes bearbejdet i løbet af kompetenceudviklingsforløbet)

E.1. Spørgsmål som kan danne grundlag for den pædagogiske og didaktiske handlingsplan

Samlet vurdering af aktuelle undervisningsmæssige ressourcer, kompetencer og vanskeligheder, på baggrund af besvarelserne i punkterne A-D

Hvad vil jeg gerne blive klogere på generelt i forhold til undervisning og vejledning

Hvad vil jeg gerne blive klogere på i forhold til varetagelse af undervisningsmæssige opgaver (undervisnings- og vejledningspraksis)

Hvad ønsker jeg primært at arbejde med i forhold til at blive klogere på samt udvikle de undervisningsmæssige opgaver?

Hvad ser jeg af muligheder/hhv. begrænsninger for at arbejde med de nævnte områder.

Hvilke krav vil jeg stille til mig selv?

Hvordan vil jeg arbejde?

E.2. Hvordan vil jeg bruge min vejleder og mine kolleger i studiegruppen samt kolleger på uddannelsen som helhed?

1) I forhold til at få mere viden om undervisning og vejledning?

2) I forhold til at arbejde med og få flere erfaringer med undervisningen?

Arbejdsprocessen

Det arbejdes løbende med ovenstående spørgsmål, efterhånden, som der arbejdes med at udvikle undervisningen, læses teori, der kobles til praksis. Der skrives og reflekteres over studenter evalueringer, feedback fra vejledere og kolleger. Efterhånden vil der blive udviklet en portfolio – eller en mappe med en række dokumenter, som dokumenterer underviserens kompetenceudvikling.

F. Afslutningsvis undervejs og ved slutningen af forløbet vurdering og beskrivelse af læringsmæssige udbytte

F1. Hvad lærte jeg

- F.2. Hvad lærte jeg ikke
- F. 3. Hvordan lærte jeg det
- F. 4. Hvem støttede mig
- F. 5. Hvor meget prioriterede jeg arbejdet selv
- F. 6. Hvad forhindrede mig evt. i at prioritere arbejdet
- F.7. Osv.....