

# De første år med digital professionsportfolio på læreruddannelsen

Anne Rasmussen, Lektor, Lea Tilde Rosenlund, Adjunkt, Anne Skriver Knudsen, Adjunkt, Catrine Costa, Adjunkt og Jonatan Kolding Karnøe, Adjunkt, Læreruddannelsen, University College Sjælland<sup>1</sup>

I forlængelse af Ny Læreruddannelse i 2013 indførte læreruddannelsen ved UCSJ en digital professionsportfolio for alle studerende. I forbindelse med læreruddannelsens deltagelse i VIOL-projektet har pædagogiske it-koordinatorer, undervisere og studerende i forskellige moduler og fag arbejdet på forskellige måder med den digitale professionsportfolio som et eksempel på velfærdsteknologi i læreruddannelse. Denne tekst er blevet til på baggrund af erfaringer og refleksioner over de første år med designet digital professionsportfolio og deltagelse i VIOL-projektet.

## 2013 - En modulariseret læreruddannelse træder i kraft

Den nye Læreruddannelse 2013<sup>2</sup> (herefter LU13), der blev implementeret fra semesterstart september 2013, indebærer flere grundlæggende ændringer i forhold til tidligere læreruddannelser i forståelse af både profession og professionsuddannelse<sup>3</sup>. Helt centralt står organiseringen af studiet, der tidligere bestod af linjefag, pædagogiske fag, bachelorforløb og praktik organiseret som store fælles samlede forløb på 9-72 ECTS-points, mens den nuværende uddannelse består af undervisningsfag, lærerens grundfaglighed, bachelorforløb og praktik, der alle er organiseret som moduler à 10 ECTS-point, der stykkes sammen til en samlet læreruddannelse på 4 år.

Under overskriften “Byg din egen uddannelse” med mulighed for individuelle valg af faglige/tværfaglige specialiseringsmoduler inviteres de nuværende lærerstuderende altså ind på studiet som arkitekter på eget studieforløb, der således ikke længere følger en given fælles progression.

En anden væsentlig ændring er overgangen fra vurdering af de studerende ud fra Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder til en kompetencetænkning, hvor de studerende på LU13 nu skal demonstrere kompetencer ud fra fastsatte videns- og færdighedsmål<sup>4</sup>. Med den nye læreruddannelse tildeles de studerende således en langt mere aktiv rolle i både tilrettelæggelse og gennemførelse af deres studie, hvilket også ses i selve formålet for læreruddannelsen, hvor det i

---

<sup>1</sup> For kontakt til forfattere: Lea, ltr@ucsj.dk

<sup>2</sup> BEK nr 231 af 08/03/2013

<sup>3</sup> For indblik i læreruddannelsen: <http://nylæreruddannelse.nu/>

<sup>4</sup> Eksempler på disse kan ses udfoldet i Studieordningen Læreruddannelsen 2013

den tidligere uddannelse hed, at *uddannelsen skulle give de studerende* indsigt m.m.<sup>5</sup>, mens der i den nuværende lov står, at *den studerende skal tilegne sig* grundlag for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer<sup>6</sup>.

I forlængelse af denne nye modulisering og fokus på kompetenceudvikling blev både undervisere og ledelse på læreruddannelsen i foråret 2013 optagede af, hvorvidt og hvordan en portfoliotænkning eventuelt kunne støtte de studerendes oplevelse af sammenhæng på en opdelt uddannelse samt synliggøre de studerendes udvikling og læring over tid. Der blev derfor nedsat en arbejdsgruppe, der skulle udvikle et design for en "Digital professionsportfolio på læreruddannelsen".

Bag refleksionerne og diskussionerne i denne tekst sidder både et medlem af arbejdsgruppen, en pædagogisk it-koordinator og undervisere på læreruddannelsen, og vi præsenterer derfor flere forskellige perspektiver på den digitale professionsportfolio.

### Portfoliebegrebet i en pædagogisk kontekst

Portfolio betyder oprindeligt blot tom beholder eller mappe. Det bliver derfor det, 'man gør med og ved den', dvs. det der lægges i den, deles fra den samt argumentationerne for disse valg, der kan forvandle den til et pædagogisk redskab (Lund, 2008). I en pædagogisk kontekst er portfoliebegrebet således komplekst, idet portfolier anvendes med forskellige formål til forskellige tider, og begrebet kan dermed referere både til undervisning, læring og evaluering (Dysthe, 2002).

Vi trækker i denne artikel på portfolioforståelser og erfaringer, som de udlægges hos Dysthe, Ellmin, Taube og Lund m.fl., og skriver os dermed ind i en konstruktivistisk og sociokulturel forståelse af portfoliers muligheder og begrænsninger i uddannelsessammenhæng (Lorentsen & Lund, 2008). I disse forståelser af portfolio spiller begreber som refleksion og selvevaluering en central rolle, og grundantagelsen er, at portfolier kan støtte elever/studerendes "*metakognitive udvikling og deres evne til at kontrollere og styre egen indlæring*" (Lund, 2008, s.19ff.). Med den metakognitive dimension forstår vi, hvordan elever/studerende tænker og reflekterer over læreprocessen, sådan at også denne kan blive genstand i den videre læreproces (jf. Ellmin, 2001).

Som nævnt tidligere anvendes portfolier med forskellige formål i pædagogisk sammenhæng, og der skelnes således mellem forskellige typer af portfolier: **Præsentationsportfolien**, der rummer elevens/den studerendes bedste udvalgte produkter, **Arbejdsportfolien**, der indeholder alle færdige som ufærdige arbejder, respons m.m., **Læringsportfolien**, der har fokus på læreprocessen og ikke indgår som grundlag for en formel evaluering, og **Evalueringsportfolien**, der har fokus på dokumentation med henblik på summativ evaluering (jf. Dysthe, 2002). Derudover kan der være tale om **private portfolier**, hvor kun den studerende har adgang, **tilbagemeldingsportfolier**, hvor responsgivere har adgang, og **offentlige portfolier**, der er åbne

---

<sup>5</sup> LOV nr 579 af 09/06/2006 - Historisk

<sup>6</sup> BEK nr 231 af 08/03/2013 - Gældende

for alle (Lund, 2008). Konkrete portfoliodesigns kombinerer ofte flere af ovennævnte rendyrkede typer, så der eksempelvis kan være tale om en Lærings- og Evalueringsportfolio.

Ifølge Dysthe (2002) og Lund (2008) er det primært læringsportfolien, der har inspireret portfolioinddragelsen i det danske uddannelsessystem, og den grundlæggende antagelse bag læringsportfolien er, at den lærende aktivt konstruerer kundskab, hvorfor portfolien kan *“bidrage aktivt til, at den studerende fokuserer på sin egen udvikling og tydeliggør og forstår sammenhængen mellem indsats og resultat.”* (Lorentsen & Lund, 2008, s. 110). Dermed er perspektiverne indlejret i en positiv tænkning om, at portfolio bidrager til bedre læring, hvilket hos Ellmin (2001) omtales som portfoliens “salutogene udgangspunkt”. Det er denne positive tænkning, der har informeret det konkrete design af en digital professionsportfolio på læreruddannelsen.

### Det konkrete design: En digital professionsportfolio

Studerendes refleksion over egen læring og kobling mellem uddannelse og kommende profession er områder, som er højt prioriteret blandt underviserne på læreruddannelsen og også i bekendtgørelsen<sup>7</sup>. På baggrund af ovennævnte modulisering, kompetence- og refleksionsfokus blev der således i 2013 nedsat en portfolioarbejdsgruppe på læreruddannelsen bestående af 5-6 interesserede undervisere. Formålet var at udvikle et design, som kunne skabe en oplevelse af **sammenhæng** for den studerende gennem uddannelsens fire år og et design, som samtidig kunne dokumentere **den studerendes udvikling** fra begyndende lærer til fuldt kompetent professionsudøver. Det vil sige et design med fokus på både den studerendes **tilhørsforhold** til uddannelse, medstuderende og undervisere, på **refleksion** over egen professionelle og faglige udvikling samt på at **samle materialer** til dokumentation af læring/uddannelse.

Hermed skulle portfoliomethodikken på læreruddannelsen altså opfylde en række forskellige mål, som det ifølge Lund (2008) ofte er tilfældet.

At portfolien skulle være digital var aldrig for alvor til diskussion, dels fordi et digitalt design gør det enkelt fx at dele, give respons, flytte, uploade forskelligartede objekter og digitale ressourcer m.m., men særligt også fordi fokus skulle være på kompetencemål, så arbejdsgruppen arbejdede ud fra et ønske om, at de studerende løbende kunne organisere og eventuelt reorganisere deres indhold efter disse, så det blev muligt at koble indhold fra forskellige moduler. Arbejdsgruppen mødte dog udfordringer i forhold til dennes forestilling om et ideelt design med fx faner eller mappestruktur til de enkelte fag og tagging/etikettering af indlæg med kompetencemål, idet der ikke umiddelbart var noget tilgængeligt værktøj, der kunne løse udfordringen med uendeligt antal faner kombineret med mulighed for uendelig tagging. Derudover måtte arbejdsgruppen gå på kompromis med tanken om, at alle indlæg skulle tagges med kompetencemål, idet disse slet ikke viste sig at være egnede som tags med lange

---

<sup>7</sup> BEK nr 231 af 08/03/2013 - Gældende

formuleringer som fx: “Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle differentieret undervisning i sprog og tekster”<sup>8</sup>. I stedet besluttede gruppen, at kompetenceområder og fag kunne anvendes som tags, hvilket i stedet for ovenstående fx ville lyde ”Sprog og kommunikationsundervisning” og ”dansk 1-6”.

At arbejde med en digital portfolio rummer som ovenfor skitseret en lang række potentialer, men som Lund fremhæver, er forudsætningen for en realisering af disse dog *“bl.a. forbundet med den studerendes læringstilgang og it-tekniske kompetence, da de studerende har meget vide rammer for at designe og anvende e-portfolier; en fleksibilitet nogle studerende værdsætter, og andre finder uhyre krævende at arbejde med.”* (Lund, 2008, s. 9). Det blev derfor besluttet, at nye studerende hvert semester skulle introduceres til portfolioen af uddannelsens tektutorer og pædagogiske it-vejledere, ligesom der blev oprettet digital vejledning til oprettelsen af portfolioen.

Konkret blev den digitale professionsportfolio i første version lanceret som en blog på Googleværktøjet Blogger ud fra bl.a. følgende overvejelser:

- Alle UCSJ-studerende har en Googlekonto, og alle lærerstuderende ville dermed være sikret gratis adgang i samme platform.
- Det er i Blogger muligt at udgive indlæg, men også muligt at beholde indlæg som kladder, og dermed kan den enkelte studerende selv vælge, om et indlæg skal være offentligt eller privat.
- Det er muligt at kommentere på Blogger med sin Bloggerprofil, og det er dermed muligt at give og få respons på indlæg.
- Der er standardskabeloner, så studerende, der ikke har lyst/tid/kompetencer til at arbejde med design, blot kan skrive og uploade i et standardformat.
- Det er i Blogger muligt at give indlæg uendeligt antal etiketter/tags, og det er muligt at søge på etiketter på tværs af alle indlæg, så studerende efter 2 års studier vil kunne søge alle indlæg omhandlende eksempelvis “klasseledelse” frem til brug i fx praktikkompetenceprøve. På den måde er det hensigten, at brugen af digital professionsportfolio kan medvirke til at skabe sammenhæng og overblik for den studerende.

I og med den nye læreruddannelse har meget fokus på det professionelle virke og den profession, de studerende uddanner sig til, var det også vigtigt at signalere i designet, at der ikke var tale om en personlig blog med fx ferie billeder, men om en del af uddannelsen rettet mod den studerendes fremtidige profession. Et konkret eksempel på portfoliokoblingen til lærerprofessionen er, at der under de studerendes praktik er krav om brug af portfolio. Tilsammen blev dette udslagsgivende for navnet digital **professionsportfolio**, selvom der er tale om et blogværktøj.

---

<sup>8</sup> Kompetencemål fra danskfaget, 1.-6. kl., Studieordningen s. 92

I studieordningen for læreruddannelsen UCSJ står der: *“Professionsportfolien er den studerendes personlige mulighed for at samle og dele sine refleksioner i forbindelse med sit studium. Fra denne ressource kan den studerende udvælge elementer til brug i undervisningen, som dokumentation i forbindelse med modulafslutninger, som grundlag for eksamener i fagene, som oplæg til professionsvejledning og praktikvejledning eller andre typer vejledning. Herved kan den studerende følge og dokumentere sin egen kompetenceudvikling.”*<sup>9</sup>

Det første portfoliodesign kan således beskrives som primært en Lærings- og arbejdsportfolio med mulighed for både private og offentlige indlæg med tilbagemeldingsmulighed, men også potentiale til at udvælge og tage indlæg med fx “modulafslutning modul X” eller “eksamen tysk” i de moduler, hvor portfolioinddragelse bliver anvendt i forhold til afslutning/eksamen, og hermed kan den også tjene som præsentations- og evalueringsportfolio.

Ifølge Lorentsen og Lund (2008) er portfoliobrug en “svær genre at komme i gang med” – både for studerende og undervisere., som nogle af de følgende nedslag i portfolioerfaringer også viser. Allerede i skrivende stund arbejder de studerende på læreruddannelsen på portfolioer, der er et redesign af første udgave af den digitale professionsportfolio, nemlig Skoleblogs på Skoletube, som bl.a. giver bedre mulighed for at åbne dele af portfolioen for forskellige typer og størrelser af grupper og kan forberede de studerende på et værktøj, de kan anvende i deres kommende lærerpraksis med fx klasse- og elevblogs.

I det følgende diskuterer vi de første udfordringer samt refleksioner fra undervisere og studerende med konkrete eksempler på opgaver og anvendelse af portfolio på forskellige moduler i læreruddannelsen.

### **At inddrage digital professionsportfolio i forskellige studieaktiviteter**

I arbejdet med implementeringen af en digital professionsportfolio har det været en didaktisk udfordring at udvikle aktiviteter og opgavetyper, der er særligt egnede til portfolio. Som også skitseret ovenfor kan der være mange faglige og pædagogiske mål: refleksion, begrebsforståelse, diskussion, vurdering, analyse eller noget helt sjette. Med studieaktivitetsmodellen i UCSJ<sup>10</sup> angives for alle moduler, hvordan studieaktivitet inden for de 10 ECTS-point fordeler sig for den studerende:

Kategori 1-aktiviteter initieret af underviser med deltagelse af både underviser og studerende, Kategori 2-aktiviteter initieret af underviser med deltagelse af studerende, Kategori 3-aktiviteter initieret af studerende med deltagelse af studerende samt Kategori 4-aktiviteter initieret af studerende med deltagelse af både underviser og studerende.

---

<sup>9</sup> Studieordningen s. 23

<sup>10</sup> Kategori 1: Deltagelse af undervisere og studerende initieret af underviser

En udfordring på læreruddannelsen er at få de studerende til at deltage aktivt i studieaktiviteter, som ligger uden for deltagelsen i skemalagte face-to-face-lektioner (kategori 1-aktiviteter). Derfor har vi i undervisergruppen diskuteret, om den digitale professionsportfolio måske kan støtte de studerendes aktiviteter i kategori 2<sup>11</sup>, ved at undervisere lægger op til portfolioaktiviteter, de studerende arbejder med uden for den skemalagte undervisning. Sådanne aktiviteter kan være fagløse, tværfaglige eller monofaglige. Det centrale er diskussionen af, hvilke opgave- og aktivitetstyper, der er særligt egnede til professionsportfolio, hvilket således har været omdrejningspunkt på underviserworkshops i efteråret 2014 under fire forskellige tematikker:

- 1) design af fagløse professionsportfolioaktiviteter
- 2) kobling mellem professionsportfolio og modulplaner
- 3) professionsportfolio og kollaborative læreprocesser
- 4) professionsportfolio og vejledning.

Det er endnu ikke muligt at give entydige svar på særligt egnede aktiviteter for professionsportfolio, men ud over de konkrete undervisningseksempler, vi fremlægger i denne tekst, fremhæver undervisere på læreruddannelsens workshops følgende som potentielt gode professionsportfolioaktiviteter:

- Evalueringsopgaver og midtvejsevalueringer
- Opsamling på undervisning som afslutning på forløb eller modul, fx ift. begrebsapparat, særligt centrale tekster, teorier eller diskussioner i forbindelse hermed, oversigter over læringslandskab i det konkrete forløb/modul m.m.
- Anvendelses-refleksionsopgaver: Hvordan kan du – som kommende lærer – anvende pointer fra dagens diskussioner/undervisning/tekster i dit fremtidige professionelle lærerarbejde?
- Forståelses- og erkendelsesredskab, fx med pre-during-past-arbejde eller VØL-aktivitet ift. faglig læsning: forhåndsviden om tekstemne (hvad Ved jeg allerede?), læseformål (hvad Ønsker jeg at vide?), udbytte af læsning (hvad har jeg Lært?)
- Etablering af refleksionsgrupper på hold, hvor studerende forpligtes til at give feedback på hinandens professionsportfolier i forhold til fx refleksioner over metoders anvendelighed i folkeskolesammenhæng o.m.a.
- Oplæg til vejledning laves på portfolio, så vejledningsforløb tydeliggøres og arkiveres.

### **Samarbejdsmuligheder og digital professionsportfolio**

I modulet *Elevens faglige, sociale og personlige læring og udvikling*, der er placeret på første årgang i UCSJ's læreruddannelse, er en vigtig del af indholdet at udvikle de studerendes

---

<sup>11</sup> Kategori 2: Deltagelse af studerende initieret af underviser

bevidsthed om, at problemstillinger kan anskues fra flere perspektiver. Dette har holdene typisk arbejdet med mundtligt. Det er dog en realitet, at de studerende i deres fremtidige virke som lærere vil opleve, at en væsentlig del af samarbejdet, diskussionerne og refleksionerne om perspektiver vil skulle foregå i virtuelle fora. Det har derfor været intentionen at skærpe de studerendes kompetence i at formulere sig skriftligt på digitale medier i situationer, hvor de skal forholde sig til flere perspektiver.

Samtidig har særligt lærerstuderende på LU13 givet udtryk for, at de ønsker mere kontakt med studerende fra andre hold og årgange på læreruddannelsen i både faglige og sociale sammenhænge. Begge ønsker synes at kunne tilgodeses i en øvelse, hvor de studerende designer opgaver til hinanden på tværs af hold. I et konkret eksempel havde to forskellige hold gennemgået fire forskellige perspektiver på læring. Herefter blev hvert hold bedt om i grupper at udforme opgaver, som kunne skærpe andre gruppers fordybelse i teorierne. Opgaverne handlede om læringsteorier, og opgavernes design skulle være i overensstemmelse med en bestemt læringstilgang. Opgaverne blev uploadet i den digitale professionsportfolio. I et Google Doc fik grupper fra det andet hold så adgang til andre studerendes portfolier. Når en gruppe havde afprøvet en anden gruppes fordybelsesopgave, skulle de give feedback gennem skriftlige kommentarer på afsendergruppens portfolioindlæg.

De to hold, der deltog i denne på-tværs-af-moduler-aktivitet, var forskellige steder i deres uddannelsesforløb - det ene hold var næsten nye studerende, mens det andet hold var et halvt år længere i uddannelsen, hvilket gav dem forskellige forudsætninger at trække på, samtidig med at de alligevel kunne mødes virtuelt med et fagligt fokus. En gevinst herved er, at studerende møder studerende uden for de fællesskaber, der på første årgang typisk udgøres af hold og eventuelt samme årgang. Desuden kan det være hensigtsmæssigt ikke altid at være fastlåst i bestemte roller og positioner på et kendt hold, og ved at give faglig feedback på tværs af hold kan de studerende måske lettere holde fokus på respons og deres konkrete opgave, når de ikke på forhånd kender hinanden og 'forstyrres' af sociale strukturer.

### **Respons i den digitale professionsportfolio som øvelse i forskellige responsformer**

I forbindelse med læreruddannelsens deltagelse i VIOL-projektet har undervisere således arbejdet med professionsportfolien i forskellige moduler på mange forskellige måder.

Der er på flere moduler blevet arbejdet med forskellige undervisningsaktiviteter, hvor de studerende skulle give hinanden respons på og i den digitale professionsportfolio. Det at kunne give relevant og afstemt respons er naturligvis vigtigt for den kommende underviser, og det indgår også som en del af målene på flere af læreruddannelsens moduler. Med portfolien bliver det muligt at arbejde med en variation af forskellige tilgange til respons: mundtligt, skriftligt og med overvejelser over afsender-/modtagerforhold.

I modulet *Undervisningsemnet filosofi, herunder etik og ikke-religiøse livsanskuelser* i undervisningsfaget Kristendomskundskab/religion blev de studerende således bedt om at give hinanden respons på udkast til undervisningsplaner (forud for praktik). Inden opgaven var de studerende blevet præsenteret for retningslinjer for responsen i forhold til relevans og form. I modulet indgår udarbejdelsen af en undervisningsplan, hvor respons i den digitale professionsportfolio giver de studerende en yderligere mulighed for at inspirere hinanden forud for udarbejdelsen af deres endelige opgave i modulet.

De danskstuderende på modulet *Mundtlighed og mundtlig tekstproduktion* skulle optage et fiktivt skole-hjem-samarbejde (i en lydfil), som efterfølgende skulle uploades i den digitale professionsportfolio. De studerende skulle efterfølgende kommentere/give respons til hinanden på portefolierne, hvor de forinden havde modtaget undervisning i responsteknik. Denne undervisning skete i forhold til vidensmålet "Dansklærerens kommunikative kompetencer mundtligt og skriftligt".

Et af den digitale professionsportfolios formål og muligheder er i den forbindelse, at den studerende kan indsamle og gemme øvelser gennem alle uddannelsens fire år med henblik på at kunne følge egen progression inden for et bestemt område. Med aktiviteten digital respons/respons på professionsportfolio får den studerende mulighed for at gemme de medstuderendes respons og vende tilbage til dem senere. I modsætning til mere traditionelle undervisningsaktiviteter, hvor de studerende ofte giver hinanden mundtlig respons indbyrdes i lektionerne, kan den studerende vende tilbage og genlæse responsen til senere brug og refleksion. Herudover kan man overveje, om responsen får en anden karakter, når den bliver skriftlig og dvs. eventuelt mindre flygtig, end det er tilfældet med den mundtlige respons.

Erfaringerne fra responsgivning i den digitale professionsportfolio er blandede. I sidstnævnte eksempel erfarer underviseren, at kun få studerende rent faktisk "opfyldte kravet" om at give andre medstuderende respons på portefolien. Det var ikke alle, der overhovedet havde lagt deres lydoptagelse i den digitale professionsportfolio, nogle delte den med de øvrige studerende og underviser via youtube. Det rejser spørgsmålet om, om det at have implementeret responsen som en "tvungen" opgave, hvor de studerende skulle give respons for at opfylde deltagelsespligten i modulet, i højere grad ville øge deltagelsesgraden. I det konkrete eksempel kunne der så efterfølgende være blevet analyseret og evalueret på udvalgte responser med teori om responsgivning, hvis alle havde givet respons. På andre moduler er responsgivning til medstuderende lagt ind som en del af opfyldelsen af modulets deltagelsespligt, og i forbindelse med disse moduler opleves ikke samme vanskelighed med at få de studerende til at deltage i responsarbejde.

Hermed rejser diskussionen om et mere tydeligt krav til de studerendes anvendelse af den digitale professionsportfolio, som behandles sidst i artiklen.



## Studieaktiviteter i studieaktivitetmodellens kategori 2

Danskstuderende på modulerne *Mundtlighed og mundtlig tekstproduktion* og *Teknologi, innovation og læring* skulle som udgangspunkt arbejde med den digitale professionsportfolio i studieaktivitetsmodellens kategori 2, dvs. *initieret* af underviseren, men udelukkende med *deltagelse* af studerende og uden for tilstedeværelsesundervisningen. Det bliver således op til den enkelte studerende, om vedkommende ønsker at følge underviserens anvisninger. Ligesom i flere andre aktiviteter, hvor underviser og studerende ikke deltager sammen, oplever vi som undervisere her udfordringer med de studerendes engagement/deltagelse, når de ikke konfronteres face-to-face med deres deltagelse eller mangel på samme. I det følgende skitseres to eksempler på underviserinitierede danskfaglige aktiviteter i kategori 2.

I modulet *Mundtlighed og mundtlig tekstproduktion* skulle de studerende i arbejdet med skole-hjem-opgaven præsenteret ovenfor helt konkret arbejde med stemmeføring, at kommunikere professionelt og med kompetencemålet for faget dansk: *Sprog og kommunikationsundervisning*. Den efterfølgende respons skulle tage udgangspunkt i vidensmålene *Tekstperformance*, *Dansklærerens kommunikative opgaver mundtligt og skriftligt* og *mundtlig udtryksfærdighed*. De studerende skulle altså give respons ved hjælp af en på forhånd gennemgået model, som de således kunne eksperimentere med og afprøve i praksis som kategori 2-aktivitet. Meningen var, at de studerende skulle blive i stand til at se en sammenhæng mellem den respons, de skulle give til medstuderende, og den elevrespons, de i deres virke som lærere skal udforme og praktisere.

De studerende producerede et fiktivt skole-hjem-samarbejde, men de viste ikke engagement til efterfølgende at lytte til eller kommentere på deres medstuderendes lydfiler. Der blev lagt op til, at de studerende, initieret af underviseren, selv skulle tage initiativ til at give respons, da de på denne måde kunne afprøve de indlærte teknikker (jf. vidensmål) og efterfølgende have mulighed for at vende tilbage til deres noter i det videre uddannelsesforløb.

I modulet *Teknologi, innovation og læring* arbejdede de studerende med sprog og teknologi, konkret i form af mobiltelefoner. Det er velkendt, at der er udviklet et særligt sms-sprog - en ganske særlig genre med stærke genrekoder. For de studerende var det derimod ikke velkendt, at adskillige skønlitterære forfattere har prøvet kræfter med denne form. De studerende blev præsenteret for forskellige sms-noveller, undervisningsmaterialer hertil og opfordret til at købe en sms-novelle selv, eventuelt sammen med studiegruppen, for at opleve, hvordan det er over dage at modtage disse fiktive tekststykker. De studerendes opgave var efterfølgende selv at skrive en sms-novelle og dele med hinanden. Forløbet skulle dokumenteres på den digitale professionsportfolio ud fra følgende kompetenceområder: *Sprog og kommunikationsundervisning* og *Tekst og tekstundervisning*.

Det er vigtigt, at folkeskolelærere kan inddrage også digitale "genstande" fra elevernes hverdag og anvende dem på nye måder. Med andre ord at folkeskolelærere kan udvikle deres egne og elevernes *digitale literacy*.

De studerende arbejdede engageret med opgaven. De fandt den både spændende og relevant. Sms-novellen er et simpelt eksempel på, hvordan man kan bruge teknologi på nye og uventede måder. Kendskabet til og analysen af teknologier kan tjene som inspiration til nye måder at anvende teknologi i undervisningen på. Teknologier kan anskues på flere måder. Man kan se dem/det som *redskaber*, som *didaktiske læremidler*, eller man kan se dem som *aktører* i undervisningen. Forskellen er, at *aktører* ændrer og påvirker undervisningen, hvilket læremidler ikke gør. I vores eksempel med brug af mobiltelefoner optræder teknologien som *aktør*, da det er en determinerende faktor, hvor mange og især hvilke mobiltelefoner der er tilstede i klassen. Teknologien rammesætter altså i dette eksempel til en vis grad undervisningsaktiviteterne.

Opgavens sidste led, hvor de studerende skulle bruge portfolioen til at dokumentere arbejdsprocessen og dele sms-novellen (her i sagens natur som tekststykker), blev ikke løst af mange. En grund kan være, at tekstfragmenterne fremlagt i portfolioen langt fra minder om det færdige produkt, der over dage læses på mobiltelefonen. Selve genren, sms-novelle, egner sig ikke godt til præsentationsportfolioen. Sms-novellen er skabt til en "her og nu"-kontekst.

### Foreløbige refleksioner over den digitale professionsportfolio

Arbejdet med at udvikle digitale kompetencer står centralt i læreruddannelsen, herunder også læreruddannelsens deltagelse i VIOL-projektet, hvorunder flere af de her fremhævede aktiviteter har været organiseret.

I skrivende stund har både undervisere og studerende arbejdet med den digitale professionsportfolio i læreruddannelsen i lidt over et år - sideløbende med opstarten af en ny læreruddannelse, hvilket kan gøre det svært at sige noget isoleret om betydningen af en digital professionsportfolio, idet den er startet i en tid med forandring på mange områder af uddannelsen. Måske derfor er der endnu ikke iværksat en fælles organiseret evaluering af den digitale professionsportfolio blandt studerende og undervisere.

Da et af målene med den digitale professionsportfolio jf. studieordningen er at skabe sammenhæng gennem alle uddannelsens fire år<sup>13</sup>, vil det således også først være muligt at evaluere på dette mål om 2½ år, når de første portfoliostuderende nærmer sig afslutningen på deres uddannelsesforløb. Som tidligere nævnt argumenterer Lorentsen & Lund for, at portfoliogenren er svær at komme i gang med og videre, at mange "*først over tid - for enkelte op til 1,5 år - [har] udviklet en tilfredsstillende brug af portfolioen*" (Lorentsen & Lund 2008:123), hvilket vi også kan genkende fra læreruddannelsen, hvor vi stadig ser både udvikling og udviklingspotentiale i brugen af portfolioen for både undervisere og studerende.

---

<sup>13</sup> Studieordningen s. 23

De herover udfoldede erfaringer stammer fra den indledende fase, og derfor vil vi her præsentere nogle af de diskussioner og refleksioner, erfaringerne indtil nu har givet anledning til, uden at vi mener at kunne drage endelige konklusioner så tidligt i processen.

### Hvordan implementeres en “mulighed”?

Studieordningsteksten om den digitale professionsportfolio lyder (vores fremhævelser):

*“Professionsportfolien er den studerendes personlige **mulighed** for at samle og dele sine refleksioner i forbindelse med sit studium. Fra denne ressource **kan** den studerende udvælge elementer til brug i undervisningen, som dokumentation i forbindelse med modulafslutninger, som grundlag for eksamener i fagene, som oplæg til professionsvejledning og praktikvejledning eller andre typer vejledning. Herved **kan** den studerende følge og dokumentere sin egen kompetenceudvikling. [...] Indholdet i portfolien **kan være** ... ”<sup>14</sup>*

Den digitale professionsportfolio formuleres dermed som en *mulighed* og noget, den studerende *kan* vælge at benytte sig af - og den kan dermed på den ene side betragtes som et *tilbud*, samtidig med at studerende, afhængig af deres konkrete undervisere og undervisning, mødes med en *forventning* om, at de *naturligvis* arbejder i portfolien.

Vi har i forløbet erfaret, som også ovenfor skitseret, at det kan være vanskeligt at implementere et værktøj, der ikke er formuleret som krav, men appellerer til studerendes interesse i at skabe gode forudsætninger for egen udvikling og læring. Som nogle studerende italesætter det: *“Hvad sker der, hvis vi ikke laver noget på portfolien?”*

Erfaringerne viser samtidig, at i de forløb, hvor de studerendes deltagelsespligt kobles med den digitale professionsportfolio, fx ved at de skal uploade en læremiddelanalyse på portfolien og give en anden studerende feedback for at få registreret et modul som gennemført, øges portfolioengagementet, og stort set alle studerende deltager aktivt.

Denne erfaring bakkes op af Lorentsen & Lund: *“Studererudsagn tyder på, at det for nogle studerende kommer til at tage meget lang tid, og at enkelte slet ikke kommer i gang med dette arbejde, selvom uddannelsen implicit kræver brug af portfolio, men ikke stiller det som en studiemæssig betingelse, at der løbende gøres brug af portfolien. Denne frihed medfører, at portfolien til en vis grad bliver en privat sag - eller primært de studerendes eget ansvar at udfylde.”* (Lorentsen & Lund, 2008, s. 139).

Ét sted i læreruddannelsen stilles dog helt eksplicit krav til studerende om brug af den digitale professionsportfolio, nemlig i de studerendes praktikker, hvor det i studieordningen hedder, at den studerende er **forpligtet til** løbende at dokumentere praktiksarbejdet i en digital

---

<sup>14</sup> Studieordningen s. 23

professionsportfolio<sup>15</sup>. Omvendt er underviserne ikke forpligtet til at læse praktikportfolien, og det fremhæves af nogle studerende som demotiverende. De oplever, at portfolien først får aktualitet, når det, de lægger ind i den, læses af og/eller evalueres af en modtager. Med andre ord søger de studerende en ægte forpligtende kommunikationssituation.

De første erfaringer er dog overvejende, at de studerende engagerer sig i portfolioarbejdet, og aktuelt i forhold til det videre forløb med digital professionsportfolio bliver dermed diskussionen om, hvorvidt forpligtelse og krav kan og skal udbredes til uddannelsens andre fag, hvis det er netop det, der skaber engagement, eller om det er muligt at skabe engagementet uden en betingelse i forhold til eksempelvis kompetenceprøver. Krogh, Lund & Aarup Jensen synes ikke at underbygge det sidste: *“Elevs og studerendes umiddelbare mål er naturligvis at opnå høje karakterer. Læring for livet, f.eks. i forhold til en profession eller et erhverv, kommer ofte i anden række”* (Krogh, Lund & Aarup Jensen, 2008, s. 47).

### **At skabe ejerskab**

I forlængelse heraf er et forhold, vi til stadighed er stødt på i arbejdet med den digitale professionsportfolio, diskussionen om *ejerskab*. Nogle studerende giver udtryk for, at de bruger portfolien “fordi vi skal”, andre giver udtryk for, at det ikke opleves meningsfuldt. I begge tilfælde er det tydeligt, at disse studerende ikke anvender den digitale professionsportfolio for deres egen skyld, sådan som studieordningsordlyden ellers lægger op til med termer som “den studerendes redskab” og “den studerendes personlige mulighed”. Ifølge Lund lykkes portfolioanvendelse først og fremmest *“i de sammenhænge, hvor det har været muligt at få deltagerne til at acceptere det pædagogiske, didaktiske og læringsmæssige grundlag for metodikken”* (Lund, 2008, s. 9), og det er måske denne accept og tydelighed omkring grundlaget, der af nogle studerende opleves som fraværende. Andre studerende giver dog også udtryk for, at de - fx i mødet med en problemstilling, de oplever provokerende eller personligt relevant - “pludselig kan se meningen med det hele” og “får lyst til at skrive mine tanker ned”.

Dermed tydeliggøres en anden væsentlig pointe og udfordring i forhold til at skabe ejerskab og engagement i portfolioanvendelsen, nemlig at der etableres et *positivt forhold* til den digitale professionsportfolio, og at den studerende netop får *“følelse av at de eier mappa”* (Dysthe, 2005, i Lund, 2008).

### **Deltagerforudsætninger og kompetencer**

Et andet interessant forhold, som i vores optik knytter sig til ejerskabsfølelse eller mangel på samme, er, at undervisere såvel som studerende har forskellige forudsætninger og kompetencer i forhold til anvendelsen af den digitale professionsportfolio.

---

<sup>15</sup> Studieordningen

I forhold til de studerende bliver en central overvejelse, “*hvorvidt alle studerende har de nødvendige (ikke mindst sproglige og selvdisciplinerende) forudsætninger for at arbejde kontinuerligt med sin portfolio, så de ikke alene på den baggrund stilles dårligere*” (Krogh, Lund & Aarup Jensen, 2008, s. 57). Denne udfordring ser vi hos nogle af de studerende, der ikke er så skriftligt stærke, og det kan derfor blive nødvendigt at støtte dem til at kompensere kreativt ved fx at tænke i billeder, video, lyd eller andre produkter i portfolioen end de typiske skriftlige indlæg. Samtidig er dette netop et af portfolioens potentialer: at studerende kan benytte sig af forskellige genrer alt efter kompetencer og præferencer.

At professionsportfolioen er digital giver som tidligere argumenteret en række fordele, men det giver også udfordringer. I arbejdet med professionsportfolioen har det været tydeligt, hvor forskellige it-tekniske kompetencer studerende på læreruddannelsen har. Alene oprettelsen i prædefinerede skabeloner har for nogle studerende været en meget stor udfordring, og det er blevet tydeligt, at der for nogle studerendes vedkommende er fare for, “*at der bliver for meget it og for lidt portfoliobrug*” (Lorentsen & Lund, 2008, s. 127). På samme tid virker det digitale motiverende for andre studerende, der boltrer sig i nye design og kreative muligheder i den digitale professionsportfolio.

Også undervisere på læreruddannelsen har forskellige it-tekniske kompetencer og perspektiver på brug af it i undervisningen, og et spørgsmål til diskussion er, i hvor høj grad dette spiller ind på den videre udvikling af det, man måske kunne kalde en ‘digital professionsportfoliodidaktik’. For selvom det it-tekniske ikke er det, der alene kan skabe læring og refleksion, er det givet, at forskellige it-tekniske og -didaktiske kompetencer naturligvis giver forskellige forudsætninger for succesfuld anvendelse af den digitale professionsportfolio (ibid.).

Med disse perspektiver på udfordringer og muligheder imødeser vi den videre proces med implementering og videreudvikling af den digitale professionsportfolio ud fra Lunds (2008) pointe: *En portfolio bliver ikke en portfolio af sig selv.*

”*At arbejde med portfolio giver eleven mulighed for at lære noget om, hvordan han lærer: Derfor skal portfolioen altid afspejle den metakognitive dimension – hvordan elever tænker og reflekterer over læreprocessen*” (Ellmin, 2001, s. 31).

Dét vil vi fortsat have fokus på i det videre arbejde med professionportfolioen.

## Referencer

Dysthe, O. (2002). *Theoretical background for portfolios as learning and assessment tools in teacher education*, NERA/NFPF Conference Tallin 070302

Ellmin, R. (2001). *Portfolio - at komma nära lärandet*. OnEdge, 3/2005. KnowledgeLab, [www.knowledgelab.dk](http://www.knowledgelab.dk)

Krogh, L.; Lund, B. & Aarup Jensen, A. (2008). *Portfolioevaluering og nye eksamensformer*. I: Lund, B. (red): *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.

Lorentsen, A. & Lund, B. (2008). *Indførelse af portfolio som pædagogisk redskab og som struktur for dokumentation af kompetence i kandidatuddannelse - potentialer og udfordringer*. I: Lund, B. (red): *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.

Lund, B. (2008). *Læringsteoretiske begrundelser for portfolioen som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition*. I: Lund, B. (red): *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.

Studieordning Læreruddannelsen 2013, University College Sjælland

[http://ucsj.dk/fileadmin/user\\_upload/Laereruddannelsen/Studieordning\\_Laereruddannelsen\\_2013\\_01.pdf](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/Laereruddannelsen/Studieordning_Laereruddannelsen_2013_01.pdf)

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen - **gældende**  
BEK nr 231 af 08/03/2013 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145748>

Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen - **historisk** LOV nr 579 af 09/06/2006 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25113>  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25113>

<http://nylaereruddannelse.nu/>