



Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

Tema

Ledelse, udvikling og overlevelse på universitetet

Årgang 12 nr. 22 / 2017

Titel

Læringsportfolio som individuelt refleksionsrum i kollektiv læring

Forfatter

Frederikke Winther

Sidetal

167-181

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN

URL

> <http://dun-net.dk/>

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger.

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Læringsportfolio som individuelt refleksionsrum i kollektiv læring

Frederikke Winther, cand.mag., ph.d., adjunkt ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet i København

Reviewet artikel

Problembaseret læring (PBL) stiller særlige krav til den enkelte studerendes evne til at deltage i fælles læreprocesser. At lære i samspil med andre kræver, at man er i stand til at træde aktivt ind i dette samspil og yde et selvstændigt, relevant og konstruktivt bidrag. Derfor stiller PBL som studieform ikke alene høje krav til fællesskabet, men også til de studerendes individuelle intentioner og strategier samt lyst og evne til at tage ejerskab og ansvar for egen faglige udvikling i sociale kontekster. I artiklen foreslås læringsportfolio som en refleksionsteknologi, der kan stimulere og styrke den enkelte studerendes erkendelse af og indflydelse på egen læring – og dermed kvalificere de studerendes individuelle forudsætninger for at kunne træde konstruktivt ind i og beriget ud af skiftende læringsfællesskaber. Der gives endvidere et bud på, hvordan læringsportfolioer kan evalueres som progressive, refleksive tekster med fokus på de studerendes konstruktion af persona i teksten.

Baggrund

I problembaseret læring (PBL), som på Aalborg Universitet praktiseres i en fuldt udfoldet form gennem *problemorientering, projektorganisering og gruppearbejde* (Kolmos, 2008; Kolmos, Fink & Krogh, 2004), er studieformen centreret omkring en høj grad af deltagerstyring. En væsentlig, og værdifuld, udfordring er her, at de studerende skal lære at forholde sig aktivt, eksplicit og kollektivt til de arbejds- og erkendelsesmetoder, der knytter sig til et problemorienteret gruppearbejde, så projektet og læreprocessen forbliver et fælles anliggende: Hvordan formulerer vi, sammen, en teoretisk relevant og empirisk realistisk problemstilling? Hvordan tilrettelægger og gennemfører vi, sammen, et meningsfuldt og lærerigt projektarbejde? Og hvordan indleder og vedligeholder vi et konstruktivt samarbejde med hinanden? At finde og følge passende og produktive veje til faglig viden og udvikling bliver således i sig selv et eksplicit læringsmål. De studerende skal lære, hvordan de sammen lærer bedst, mens de gør det. På kommunikationsuddannelserne på AAU, og særligt på de indledende semestre på bachelorniveau, undervises de studerende derfor i de forskellige kollaborative færdigheder, som problembaseret projektarbejde og samarbejde på universitetet kræver. Herunder konstruktion af problemstillinger, projektorganisering, gruppedynamik, konflikthåndtering, kollaborativ tekstproduktion, vejledersamarbejde og peer-feedback. Det overordnede mål med denne undervisning er at kvalificere den faglige dynamik og progression imellem de studerende i de fælles læreprocesser.

Den fællesskabsorienterede organisering af læring, som praktiseres i det problembaserede læringsparadigme, stiller altså krav til de studerendes evne til at organisere faglige fællesskaber og at lære i samarbejde med hinanden, som igen stiller krav til den enkelte studerendes personlige vilje og evne til at agere, interagere og udvikle sig som selvstændigt fagligt individ i og imellem skiftende læringsfællesskaber. Krav, som de studerende i problembaserede læringskontekster, ifølge Savin-Baden (2000), ikke altid får tilstrækkelig instruktion i og støtte til at håndtere:

"[I]n many curricula these issues are not often fully acknowledged, nor are students supported in managing the personal and learning challenges with which they are presented through problem-based learning."(Savin-Baden, 2000, s. 2)

Situeret, individuel læring

Problembaseret læring, i det omfang det indebærer problemorienterede og studentstyrede arbejdsprocesser, har mange ligheder med *situeret læring*, idet de studerende lærer med og af hinanden gennem deltagelse og engagement i fælles praksisser. Gennem interaktion med andre udvikler den lærende 'sine personligt meningsfulde veje ind i og på tværs af komplekst overlappende praksisfællesskaber', hvorved '[d]en enkeltes selvforståelse udvikles ved at være spejlet, konfronteret og forhandlet i forhold til andre, og forandres over tid og sted ved at bidrage til betydningsfulde aktiviteter i fælles praksis' (Tanggaard & Nielsen, 2006, s. 160, 159). Det situerede læringsperspektiv implicerer således et opgør med en mere individorienterede forståelse af læring som en 'bevidsthedsmæssig proces i et individ uafhængigt af de sociale omgivelser' gennem 'indre kontemplation' (Tanggaard & Nielsen, 2006, s. 155, 159). Individets bevidsthed om egen læring er i den situerede læringsforståelse ikke nogen betingelse for, at læring kan finde sted, og det er ofte først, når de lærende 'står i selve præstationssituationen', eksempelvis en eksamination, 'at de konstaterer, at de rent faktisk har lært noget og gennem andres anerkendelse [bliver] bevidste om deres læring' (Tanggaard & Nielsen, 2006, s. 156).

Trods mange ligheder mellem det problembaserede og det situerede læringsperspektiv, afviger PBL som studieform fra situeret læring (som det defineres af Tanggaard og Nielsen, 2006) ved at være betinget af en individuel bevidsthed om egen læring og læreproces, herunder 'the consideration of personal experience [...] which makes learning both possible and meaningful' (Savin-Baden, 2000, s. 6). Selvindsig og -erkendelse er således en central kraft for progression i problembaseret læring:

"Learning should be seen as a cyclical process in which students make transitions through which they develop increasing (and also sometimes decreasing) understandings of themselves, their contexts, and the ways and situations in which they learn effectively."(Savin-Baden, 2000, s. 9)

Ifølge Savin-Baden og Major (2004) er en behavioristisk læringsforståelse derfor ikke tilstrækkelig i det problembaseret læringsperspektiv, idet læring også må foregå som en kognitiv proces (s. 24). Det er gennem selvindsig og erkendelse af egne og fælles praksisser, at den studerende bringes videre i lærings- og uddannelsesprocessen.

Et andet sted, hvor PBL afviger fra situeret læring, er i forhold til konkrete læringskontekster. Situeret læring forudsætter 'at der på forhånd eksisterer en social praksis, som subjektet tager del i' (Tanggaard & Nielsen, 2006, s. 159), hvilket ikke nødvendigvis er tilfældet i problemorienteret projektarbejde. Når de studerende står på tærsklen til et nyt projektføreløb, er det ofte med en helt ny konstellation af samarbejdspartnere, et nyt problemfelt samt nye teoretiske og metodiske perspektiver. I det deltagerstyrede projektarbejde findes således ikke en allerede eksisterende social praksis, men derimod et behov for at udvikle en gruppebaseret praksis, knyttet til det specifikke projekt. Enhver nyetableret projektgruppe skal altså selv definere og udvikle en fælles, passende samarbejds- og projektform, baseret på de individuelle ressourcer, forudsætninger og ambitioner, der findes i gruppen. En vigtig drivkraft i det deltagerstyrede projektarbejde er derfor forhandlingen af grundlaget for en ny social praksis for fælles faglig læring, hvor den enkelte studerende må forsøge at gøre sin indflydelse gældende, baseret på en erkendelse af egne erfaringer og udbytte fra tidligere læreprocesser samt fremtidige læringsbehov og -ønsker. *Præstationssituationer*, forstået som institutionelle anledninger til at demonstrere og erkende egen læring i mødet med andres anerkendelse og bedømmelse, opstår således ikke først ved eksamensbordet ved projektets afslutning, men i princippet dagligt, idet det ved gruppemøder og vejledninger forventes, at den studerende byder aktivt og selvstændigt ind i udviklingen af det faglige læringsfællesskab. De studerende på en PBL-uddannelse skal, med andre ord, kunne tage et aktivt ansvar og ejerskab for såvel egen som fælles læreproces inden for rammerne af det fælles, selvstyrede projektarbejde. Dermed ikke sagt, at bevidsthed om egen læring er en betingelse for, at læring kan ske, men at progressivt og konstruktivt projektarbejde, for den enkelte og for gruppen, delvist er betinget af deltagerens bevidsthed om egen læring. Som Savin-Baden (2000) også påpeger, kræver problembaseret læring som studieform derfor, at de studerende trænes i både at samarbejde og at håndtere personlige og læringsmæssige udfordringer, så de kan få en dybere forståelse for og indflydelse på deres egen vej til læring som et individuelt afsæt for samarbejdet.

Situeret reflekteret skrivning

En måde at stimulere den studerendes evne til at erkende egen læring og udvikling i og med deltagelse i læringsfællesskaber er ved at iværksætte studieaktiviteter, som kan føre til det, Malthouse, Barentsen og Watts (2014) definerer som *situeret reflekteret praksis*, som involverer 'the practitioner's construction of self in relation to [...] context':

“Seeing oneself in relation to the organization can be illuminating in terms of personal capacities to effect change, personal needs and development, progress and ambition.” (Malthouse, Barentsen & Watts, 2014, s. 599).

Situeret reflekteret praksis kombinerer refleksion (*reflectivity*), forstået som evnen til at reflektere over egne handlinger, og refleksivitet (*reflexivity*), forstået som evnen til at forstå og positionere sig selv inden for sociale og/eller organisatoriske kontekster (Malthouse, Barentsen & Watts, 2014, s. 599). Under et studie af situeret praksis erfarede Malthouse, Barentsen & Watts (2014), hvordan deltagernes opmærksomhed på egen position og selvforståelse blev skærpet i kraft af de spørgsmål, forskerne stillede, hvilket medførte en dybere forståelse af sig selv i kontekst samt kontekstens indflydelse på deres praksis (s. 600). I en uddannelsesmæssig sammenhæng kan en tilsvarende form for situeret reflekteret praksis støtte de studerendes bevidsthed om egen læring og læreproces, herunder egen selvforståelse og studiepraksis inden for rammerne af den sociale og faglige læringskontekst.

En måde, de studerende kan praktisere situeret reflekteret praksis på, er gennem reflekteret skrivning om egen læring. Ifølge Moon (2006) kan logbogsskrivning i forbindelse med læreprocesser fungere som en ‘vehicle for reflection’ (s. 1). Når den studerende skriver om egen læring, etablerer vedkommende et selvstændigt, mentalt rum for eftertanke med tid til at indse og organisere sin viden og sine ideer på meningsfulde måde. At skrive om egen læring kan føre til dybere læring, idet:

“[d]eepening occurs when learners ‘rethink’ or reflect upon material that they have learnt through a surface approach. This reflective ‘cognitive housekeeping’ is a re-accommodation of the cognitive structure that occurs at a later time than learning.” (Moon, 1999, s. 26).

Hos Moon (2006) er det en central pointe, at rammerne omkring skriveprocessen er så frie som muligt, eksempelvis i forhold til udvælgelse og disponering af indhold, fordi det tvinger den studerende til at træffe egne beslutninger om, hvad der er vigtigt og meningsfuldt at skrive om, og dermed at tage ejerskab over egen skrive- og læreproces (s. 27). Det frie refleksionsrum, den blanke side, fungerer som et mødested (*meeting place*) for ideer, som kan kobles og omsættes til nye indsigter om verden og om den studerende selv (Moon, 2006, s. 17).

Læringsportfolio

Selvstændig reflekteret skrivning om egen læreproces i fællesskaber vil således kunne generere en skriftlig situeret reflekteret praksis, som kan stimulere en klarere og dybere bevidsthed om egen læring: ‘[M]ore enriched learning [is] likely to occur if the student is encouraged to come to terms self-consciously over the duration of an academic endeavor’ (Zubizarreta 2004, s. 4). Af samme årsag anbefaler Zubizarreta (2004),

at studerende udarbejder læringsportfolioer, fordi de giver mulighed for '[d]eliberative and systematic attention not only to skills development but also to the students self-reflective, metacognitive appraisal of how, and, more importantly, why learning has occurred' (s. 4). Som Moon (2006) anbefaler Zubizaretta (2004), at de studerende reflekterer skriftligt, men også at de indsamler dokumentation for læring (*evidence and outcomes of learning*) som kan stimulere, støtte og strukturere de studerendes fortællinger om læring (*reflective narratives*) (s. 27). Dokumentation for og fortællinger om egen læring afspejler, hvad Moon (2006) kalder den *eksterne* (praktisk og socialt betinget), og den *interne* (individuel og kontemplativ) oplevelse og læreproces (s. 23). I en læringsportfolio kombineres de to forskellige repræsentationer af læring, idet den skriftlige refleksion, fortællingen om læring, forankres i en samling af konkrete læringsartefakter, dokumentationen. Inddragelsen af dokumentation for læring sikrer samtidig, at den selvreflekterende og selv fremstillende tekst forankres i praksis på en autentisk og realistisk, frem for idealistisk og selvpromoverende, måde (Zubizaretta, 2004, s. 28).

Hensigten med implementering af portfolioopgaver i universitetsuddannelse er ofte at demonstrere færdigheder eller præsentere resultater, knyttet til afgrænsede læringsforløb med et specifikt indhold og læringsmål (Brown, 2002, s. 229). Brown (2002) og Wright, Knight og Pomerleau (1999) anbefaler imidlertid, at implementeringen af læringsportfolioer sker på tværs af specifikke fag og kurser med henblik på at rette fokus mod det større, dybere og mere komplekse læringsudbytte, den studerende opnår gennem sin uddannelse: '[S]ingle courses cannot develop complex skills and understandings to the degree that can be achieved by the co-ordination of courses within a coherent program' (Wright, Knight & Pomerleau, 1999, s. 99). Erfaringsbaserede læringsportfolioer (*experiential learning portfolios*) anlægger en bredere, mere åben og individuel tilgang til læring, hvilket gør arbejdet med portfolioen til en læreproces i sig selv: 'Through the creation of portfolios, students may become more aware of their own self-directed learning as well as enhance their abilities to engage in further self-directed learning projects in the future' (Brown, 2002, s. 230).

Læringsportfolioer, som går på tværs af specifikke fagforløb og læringsmål, stiller imidlertid ekstraordinære betingelser til vurdering og evaluering af de studerendes arbejde. Krogh, Lund og Jensen (2008) påpeger udfordringen i at definere rimelige og retvisende kriterier for evalueringen af personlige portfolioarbejder, fordi 'det jo netop [er] pointen med metoden, at den skal afspejle den individuelle studerende på helt andre måder, end traditionelle tests og opgaver gør' (s. 52). I det følgende redegøres for et forsøg med implementering af læringsportfolioer, som blandt andet har medført konkret indsigt i erfaringsbaserede læringsportfolioers karakter som en kompleks og personlig tekstform, samt praktiske erfaringer med vurdering af læringsportfolioer i kraft, og ikke på trods, af tekstformens individuelle karakter.

Læringsportfolioer som situeret, individuel reflekteret praksis

Som en måde at imødekomme behovet for individuel refleksion over egen studiepraksis og -progression i et overvejende kollaborativt læringsmiljø, indledtes i 2014 et didaktisk eksperiment med implementering af individuelle erfaringsbaserede læringsportfolioer på det første semester af kandidatuddannelsen i Kommunikation på AAU i København. Portfolioforløbet blev indlagt som en del af et introduktionskursus, som havde til hensigt at give de studerende en såvel faglig som social kickstart på et nyt uddannelsesforløb. Hensigten med portfolioeksperimentet var at undersøge metodens potentiale som en læringsaktivitet, der kan stimulere de studerendes erkendelse af egen læring. I det følgende gives en kort redegørelse for rammerne omkring implementeringen af læringsportfolio, efterfulgt af konkrete eksempler fra studerendes portfolioer, som afspejler portfolioopgavens læringsmæssige potentiale. Dernæst gives et bud på, hvordan læringsportfolioer som komplekse, reflekterende og personlige tekster kan evalueres på baggrund af teksternes fremstilling af *persona* som udtryk for studerendes eksplicite erkendelse af egen læring og læreproces.

Undervisningsdesign

Inspireret af Zubizarettas (2004) model for udarbejdelsen af læringsportfolio blev de studerende fra studiestart instrueret i at opbygge en samling dokumenter og artefakter, knyttet til semesterets forskellige læringsaktiviteter, samt føre logbog over egen læring, eksempelvis i form af notater og/eller friskrivning gennem hele semesteret. Instruksen blev understøttet af Zimmermanns tekst (2013) om produktion af læringsportfolio, som blandt andet er baseret på Zubizarettas (2004) tilgang til aktiviteten. Instruksen og vejledning foregik ved fire forskellige workshops i løbet af semesteret med fokus på forhold som formulering af faglighed, valg af format, disposition og selvfremsstilling. Hensigten var at gøre eksperimentet så åbent og udfordrende som muligt for at se, hvordan, i hvilken retning og hvor langt de studerende ville nå, når portfolioerne blev stillet som en fri og individuel kreativ opgave. For at give plads til at de studerende kunne eksperimentere og arbejde så frit og selvstændigt som muligt, blev opgaven rammesat af tre enkle, overordnede betingelser:

- Elektronisk aflevering i et format efter eget valg.
- Otte obligatoriske afsnit, svarende til semesterets primære studieelementer samt en personlig fagprofil, herunder læringsmål og læringsudbytte.
- Alle obligatoriske afsnit skulle indeholde et beskrivende, et dokumenterende og et reflekterende element.

Vurderingen af portfolioerne indgik som en del af den samlede vurdering af den studerendes aktive tilstedeværelse og deltagelse i undervisningen (herunder aflevering af skriftlige opgaver), som var afløsningskravet på introduktionskurset.

Analyse af læringsportfolioer

I 2014 og 2015 afleverede alle med undtagelse af et par stykker, det vil sige 91 studerende i alt, en læringsportfolio efter første semester af kandidatuddannelsen. Den samlede mængde portfolioer udgør et mangfoldigt og komplekst empirisk materiale af personligt disponerede og formulerede multimodale tekster med stor variation i forhold til layout, omfang, indhold, illustrationer, sprogbrug m.v. Nogle studerende har eksperimenteret særligt med formen. Én portfolio er eksempelvis udformet som en reportageartikel, i andre indgår blogging eller twitting som et dynamisk, interaktivt element. 20 portfolioer blev afleveret i pdf- eller wordformat, to i preziformat, og de resterende 69 er udformet som hjemmesider i Wordpress eller Wix.

Alle portfolioer blev indledningsvist bedømt i forhold til indfrielsen af de tre rammebetingelser, herunder at alle studieaktiviteter er repræsenteret ved beskrivelse, dokumentation og refleksion. Alle portfolioer indfrie dette krav, dog i varierende grad. Særligt graden af personlig refleksion over egen læring viste sig svær at vurdere entydigt og systematisk. Grænsen mellem redegørelse og refleksion i personlige dynamiske tekster er flydende og en rimelig vurdering af, hvorvidt et afsnit er redegørende eller reflekterende, kræver en tekstnær læsning under hensyntagen til de gældende præmisser for tekstens udformning, herunder individuel struktur og sprogtoner, i hver enkelt læringsportfolio. Et afgørende spørgsmål i tilknytning til vurderingen af de erfaringsbaserede læringsportfolioer blev derfor, hvordan man identificerer og vurderer personlig reflekterende tekst på en entydig og systematisk måde i et så omfattende og varieret tekstmateriale? Dette spørgsmål blev udgangspunktet for det efterfølgende analysearbejde.

Analysen af portfolioerne har fulgt principperne for *fokuseret* indholdsanalyse, eller hvad Hsieh og Shannon (2005) betegner som '*derived content analysis*' (s. 1281). En fokuseret indholdsanalyse placerer sig imellem en åben, eksplorativ indholdsanalyse (*conventional content analysis*), og en lukket, kategorisk indholdsanalyse (*summative content analysis*) ved at anlægge en undersøgende og dog fokuseret tilgang til data-materialet, baseret på en bestemt teoretisk tankegang og/eller en hypotese. I dette tilfælde var analysen fokuseret på læringsportfolioer som en refleksionsteknologi, der kan føre til dybere, rigere læring hos den enkelte studerende, eksempelvis jævnfør Zubizaretta (2004), Moon (2006) og Brown (2002). Analysen var således også fokuseret på at afklare, hvad der karakteriserer 'den reflekterede læringsportfolio', hvor den studerende ikke alene beskriver og dokumenterer, men også aktivt og eksplicit reflekterer over egen læring og læreproces. Den fokuserede indholdsanalyse af de studerendes afleveringer har dermed været baseret på en forståelse af læringsportfolioer som autobiografiske tekster, der har til hensigt at fremstille læring fra et individuelt erfaringsperspektiv. Fokus har derfor været rettet imod de studerendes selvfremsættelse som lærende individer gennem brug af strukturerende og formidlende elementer som dokumentation og multimodalitet (billeder, noter, modeller, klip fra logbøger

m.v.), grafik og strukturering (layout, vignetter, tekstboks, hyperlinks m.v.) samt sprogbrug og sproglig selvfremsstilling. Hensigten med analysearbejdet har været at undersøge, hvilke forskellige produktions- og præsentationsstrategier, de studerende har gjort brug af, samt disse strategiers hensigtsmæssighed i forhold til reflekteret fremsstilling af erfaringer og erkendelser knyttet til egen læring og læreproces. I det følgende gives først eksempler på studerendes udsagn om oplevelse og udbytte af portfolioarbejdet og dernæst eksempler på reflekterende selvfremsstilling. Referencerne til de enkelte læringsportfolioer er anonymiserede, angivet med afleveringsnummer og årgang i parentes.

Oplevelse og udbytte

Med undtagelse af nogle få studerende, som enten udtrykker utilfredshed med eller slet ikke giver udtryk for deres personlige holdning til portfolioopgaven, skriver alle om portfolioarbejde, at det har været en både udfordrende og givende proces samt en konstruktiv måde at begynde kandidatuddannelsen på: '[D]enne opstart opfordrede mig til at kigge op og huske på, hvorfor jeg er her, og hvad jeg vil med det' (31, 2014). Flere udtrykker desuden et ønske om at fortsætte med at reflektere aktivt over egen læring, eksempelvis i en læringslogbog, fordi '[d]et giver mulighed for at få indblik i, hvordan ens faglige og personlige udvikling udfolder sig over tid' (30, 2015). Portfolioopgaven blev dog også mødt med nogen skepsis:

"Jeg havde en forestilling om, at det var fjollet at dokumentere læring. Jeg var ikke sikker på, at det ville kunne lade sig gøre. Denne portfolioopgave har udfordret begge disse forestillinger. Først og fremmest fordi, at jeg nu forstår, at det er meget motiverende, at få sat ord på det jeg lærer og hvordan. Jeg kan se, at alt den tid jeg bruger på universitetet, den fører til noget."(32, 2015).

Modstanden aftog, efterhånden som indsamling og produktion af dokumentationsmateriale gradvist gjorde opgaven mere meningsfuld. Selv indledningsvist skeptiske studerende giver eksplicit udtryk for, at det har været den ekstra indsats værd, idet '*[j]eg tror i højere grad, at det, jeg har lært på dette semester, hænger fast'*(24, 2014).

At tænke over og skrive om egen læring og læreproces har blandt andet skærpet de studerendes opmærksomhed på relationen mellem forskellige, faglige perspektiver og aktiviteter:

"Jo længere jeg kom i skriveprocessen, des mere sammenhæng fik de enkelte fag og teorier for mig. Hvor jeg før har set på fagene som værende individuelle og usammenhængende fag, så jeg nu en sammenhæng mellem disse. Denne sammenhæng har bevirket, at jeg har fået en langt bredere forståelse for enkelte emner, da disse er blevet belyst fra forskellige vinkler."(11, 2014)

Et andet gennemgående tema i portfolioerne er betydningen af at lære i samspil med andre. I medstuderendes nærvær bliver den studerende:

"... bevidst om sin egen måde at tænke på i mødet med de andres måder at tænke på. [...] når vi har så forskellige baggrunde, som vi har på holdet, har man mulighed for rigtig at diskutere, reflektere og perspektivere. Således tror jeg at mine medstuderende er skyld i en masse af den læring, jeg har gjort mig på dette semester!"(2, 2014)

De studerende har samlet set erfaret, at det at reflektere over og skrive om egen læring kan tilføje en ekstra dimension til bevidstheden om eget studieprojekt, herunder hvad, hvordan og hvorfor de lærer, som igen kan styrke følelsen af ansvar og ejerskab i forhold til egen læreproces. Læringsportfolioer kan derfor tjene som *'et værktøj, der kan gøre mig mere bevidst om min uddannelse, mine læringsmål og mit akademiske jeg'*(37, 2014).

Nogle få studerende mener ikke, de har fået udbytte af portfolioarbejdet, men anerkender samtidig, at det sandsynligvis skyldes, at de ikke har prioriteret opgaven tilstrækkeligt.

Reflekteret selvfremsættelse

De studerende er tydeligt bevidste om, at målet med portfolioarbejdet ikke blot er at beskrive og dokumentere, men også at reflektere:

"Refleksion, refleksion og lidt mere refleksion... Selvom det er en ting vi konstant bliver stillet overfor, på en humanistisk uddannelse som Kommunikation, mener jeg det er en utrolig vigtig disciplin at mestre. Og det er lige netop, hvad arbejdet med denne portfolio har været for mig – refleksion over egen arbejds-gang og faglighed."(34, 2015)

Pointen 'refleksion er vigtig' går igen i det næste eksempel, men på et andet grundlag:

"Overordnet set har portfolioarbejdet været medvirkende til, at jeg har fået mere ud af alle fagene på 7. semester. Ved at være tvunget til at reflektere over hvordan jeg lærer bedst, hvordan jeg flytter mig fagligt, og hvordan jeg anvender mine ressourcer optimalt, har fået mig til at indse vigtigheden af refleksion. Jeg ved ikke om det nødvendigvis er selve formen portfolio, som har givet mig denne indsigt, men det, at der er blevet tvunget et fokus på refleksion, har ændret på hvordan jeg opfatter mig selv som studerende. [...] Jeg føler ikke at jeg rent fagligt har fået større udbytte ved at reflektere over læringen, da jeg også mener at jeg har fået et stort fagligt udbytte på de tidligere semestre. Forskellen denne gang er dog, at jeg nu er blevet bevidst om hvilke elementer, som for mig er rigtig givende og hvor jeg skal lægge min kræfter for at forbedre mig."(41, 2015)

I det første eksempel konstaterer skribenten, at 'refleksion' tildeles en central funktion på studiet, erklærer sig enig i denne pointe og konstaterer, at portfolioarbejdet har indebåret refleksion. I det andet eksempel reflekteres og diskuteres 'refleksion' gennem en personlig eftertænksom og undersøgende tilgang til det skete og det gjorte gennem udtryk som 'ved at være tvunget til ... har fået mig til at indse', 'jeg ved ikke om ... men det ... har ændret ...', 'jeg føler ikke ... da jeg også mener ...', 'forskellen er ...'. At refleksion er vigtig fremstår som en påstand, forankret i personlige overvejelser og erfaringer. I modsætning til den entydige og statiske fremstilling i det første eksempel findes i det andet eksempels undersøgende sproglige form et tidsligt og eftertænksomt, dynamisk rum (før og nu, på den ene og den anden side, både/og), som skribenten selv udfylder gennem reflekteret skrivning. Dermed ikke sagt, at den første skribent ikke har reflekteret over sin egen læring og læreproces, som vedkommende netop skriver at have gjort. Dog har skribenten ikke, som i det andet eksempel, reflekteret *skriftligt* og således ikke formuleret og forankret sine refleksioner i portfolioteksten.

En tekstnær, sproglig analyse af læringsportfolioerne viser, at de studerende gennemgående skriver på tre forskellige sproglige handlingsniveauer:

1. Et lineært, redegørende niveau, hvor skribenten nøgternt refererer læringsforløbet i form af hændelser, handlinger og resultater: hvad skete der, hvad gjorde vi, hvad lærte jeg?
2. Et statisk, vurderende niveau, hvor skribenten stopper op og bedømmer læringsforløbets indhold og kvalitet, baseret på egne holdninger og følelser: det var spændende, sjovt, vigtigt, kedelig, lærerigt.
3. Et dynamisk, reflekterende niveau, hvor skribenten overvejer, undersøger, diskuterer og/eller perspektiverer sin redegørelse for læringsforløbet (1.) vurderinger af samme (2.), baseret på undren og eftertanke: Hvorfor skete det? Hvorfor gjorde vi, som vi gjorde? Hvorfor oplevede jeg det sådan? Hvorfor lærte jeg det?

At beskrive indhold og handlinger, knyttet til et bestemt læringsforløb, på det redegørende niveau, kan i sig selv generere en klarere bevidsthed om det at være i læring (Zubizarreta, 2004; Moon, 2006). Den emotionelle oplevelse, og dermed den personlige vurdering, har ligeledes afgørende indflydelse på læreprocessen (Moon, 2006, s. 28). Hvis arbejdet med læringsportfolioer skal føre til dybere, transformativ læring (Mezirow, 1991) med et udbytte, som kan overføres til andre læringskontekster og stimulere en fortsat faglig og personlig progression på tværs af fag og moduler (Brown, 2002), er det imidlertid ikke nok blot at beskrive hændelser, handlinger og oplevelsen af dem. Læringsportfolioer er en anledning for de studerende til også at

undre sig over og undersøge grundlaget for og resultatet af egne handlinger og oplevelser under læreprocessen. Skriveprocessen kan i denne henseende fungere som *tankens teknologi*, idet '[t]houghts arise during the work of writing and out of the effort of constructing a certain wording' (Johansen, 2011, s. 200). Skriveprocessen tvinger den studerende til at sætte tempoet ned, retrospektivt afklare og organisere sine tanker og indse dybereliggende ideer og sammenhænge på tværs af kontekster. Reflekteret skrivning kan således træne evnen til metakognition, som er en forudsætning for dybere læring (Moon, 2006, s. 24-34).

Når en portfoliotekst befinder sig på et redegørende og vurderende niveau, er det ikke muligt at afgøre, om han eller hun har reflekteret dybere over egen læring, end teksten afspejler, kun at den studerende ikke har ekspliciteret sine tanker i teksten. Omvendt kan det med sikkerhed antages, at en reflekteret tekst er resultatet af en reflekteret tankeproces. For at sikre at portfolioarbejdet genererer reel refleksion over egen læring og læreproces hos den studerende, må et centralt læringsmål for opgaven være produktion af eksplicit reflekterende tekst. Dermed bliver tilstedeværelsen og graden af refleksion i den studerendes læringsportfolio et også et centralt omdrejningspunkt såvel i arbejdet med som ved den efterfølgende vurdering af læringsportfolioer.

Vurdering og evaluering af den skriftlige selvfremstilling

En tekstnær analyse af hver enkelt portfoliotekst med henblik på en undersøgelse af, hvorvidt og i hvilket omfang den studerende også reflekterer over egen læring kræver dels et kvalitativt parameter for reflekterende tekst, eksempelvis en definition af en bestemt sprogbrug, som markerer tilstedeværelsen af skriftlige refleksion, dels et kvantitativt parameter for, hvor og hvor ofte disse refleksionsmarkører skal være til stede, før teksten kan vurderes som tilstrækkeligt reflekterende. Denne vurderingsstrategi er imidlertid både omfattende og tidskrævende og muligvis hverken rimelig eller retvisende på sigt. I stedet for at foretage en detaljeret sproglig analyse med fokus på tekststrukturer, kan læringsportfolioer alternativt analyseres som autobiografiske tekster med fokus på skribentens *selvfremstilling* igennem læringsportfolioen som helhed. Med Roger Cherrys (1988) retoriske bøjning af det oprindeligt litterære begreb '*persona*' kan tekstens indskrevne subjekt analyseres frem som et billede på den subjektive karakter, der kommer til syne i teksten: 'When we make judgements about 'voice' or 'tone' and consider the role or roles the writer creates for him- or herself in the text, we evaluate qualities that fall under the rubric of *persona*' (s. 270). I forlængelse af de tre førnævnte sproghandlingsniveauer kan tre overordnede *personaer* defineres:

1. En observerende *persona* (baseret på redegørelser for læringsforløb)
2. En vurderende *persona* (baseret på vurderinger af læringsforløb)
3. En lærende *persona* (baseret på refleksioner over egen læring og læreproces)

Med fokus på tilstedeværelsen af en bestemt type *persona* i teksten, frem for kortlægning af sproglige konstruktioner, kan summen af skribentens selvfremsstilling vurderes på måden, vedkommende positionerer sig på som lærende gennem henholdsvis redegørelse, vurdering og refleksion over egen læring i teksten.

Alle studerende indtager den observerende personas position i deres portfolio, når de beskriver konkrete læringsforløb, de har været igennem. Kun i få tilfælde forbliver skribenterne på dette redegørende niveau, idet langt de fleste følger op på deres redegørelser med personlige vurderinger, eksempelvis af studieaktiviteter og egne indsatser. En studerende skriver eksempelvis, hvordan portfolioopgaven har været 'udfordrende, ikke just en nem opgave', man samtidig et *givende forløb*, som har givet mange 'vigtige værktøjer' (39, 2015). Hvordan og hvorfor den studerende har oplevet det sådan uddybes dog ikke. Andre vurderer deres egne evner, eksempelvis styrker og svagheder: 'I denne proces har en af mine styrker været det analytiske arbejde med det indhentede empiriske materiale [...]. En af mine svagheder i denne sammenhæng har nogle gange været det videnskabsteoretiske arbejde' (1, 2014). Den vurderende persona erkender, som her, egen læringsmæssige status, men reflekterer ikke over, hvorfor det er sådan, eller hvad der skal til for at komme videre. Den vurderende persona har lært eller vil lære, men *er ikke i læring*.

Den lærende persona, derimod, udfolder sine refleksioner i et tidsligt og tænksomt, tekstligt rum, som gør det muligt at undersøge, overveje, diskutere og perspektivere sin læring og læreproces fra forskellige vinkler. Den lærende persona konstrueres i erkendelsen af egne læringsmæssige udfordringer og bevægelse samt egen indsats i forsøget på at påvirke læringens retning:

"Jeg har [...] indset, at jeg er ekstremt individualistisk orienteret, og at det skaber en form for mistillid til det at arbejde sammen med andre. Det er en forhindring, [...], men bevidstheden omkring den gør, at jeg kan arbejde med det og måske lære at se gruppearbejde som en fordel, hvor man sammen løfter en byrde."(6, 2014)

Den lærende persona herover vurderer sig selv (individualistisk), men sætter også ord på konsekvenserne af denne tilstand (mistillid, forhindring) samt overvejer, hvilken forandring, der er ønskelig og hvorfor. Den lærende persona herunder reflekterer også over egen tilstand og udvikling og erkender samtidig, hvad der først hæmmede og siden stimulerede læring:

"Allerede da jeg læste beskrivelsen var jeg meget negativ, og ved at læse teksterne med en negativ forudsætning bekræftede jeg kun mig selv i, at det var ubrugeligt og ligegyldigt. Men men men! Efter kurset var afsluttet og jeg har skulle reflektere over det ift. denne portfolio er der faktisk gået noget op for mig. [...] den indstilling jeg har til teksten, allerede før jeg læser den, påvirker

hvad jeg får ud af den. [...]Jeg vil derfor gerne forsøge at udvikle min tankegang og tilgang til tekster, projekter, forberedelse osv. så jeg ikke med det samme mister interessen, hvis jeg ikke fra start kan se hvor meningen er med en tekst, eller hvad mit udbytte er.”(42, 2014)

Den lærende persona spørger ikke kun, *hvad* der er lært, og *hvordan* det er lært, men også *hvorfor* læring har fundet sted eller ikke har fundet sted og opnår derfor ny viden om egen læring og læreproces, som kan bringes med videre i fremtidige lære- og samarbejdsprocesser.

I det ovenstående er lærende personaer eksemplificeret som tekstlige selvfremstillinger, men kan også konstrueres i læringsportfolioer på andre måder. Brug af grafik og modeller eller andre kreative, innovative greb, som illustrerer selvstændige tanker om egen læring og læreproces, kan bidrage til en (selv-)reflekteret selvfremstilling, så længe det er baseret på andet og mere end redegørelse og vurdering. I modsætning til tekst- og sproganalyse, som er en både tidskrævende og potentielt set utilstrækkelig vurderingsform ved personlige, dynamiske tekster, kan de studerendes fremstilling af persona tjene som konstruktiv kvalitetsparameter for såvel produktion som vurdering af erfaringsbaserede læringsportfolioer. Med persona som omdrejningspunkt anerkendes læringsportfolioer som autonome og autobiografiske tekster, som kan og bør vurderes på egne præmisser, samtidig med at det gennemgående læringsmål for opgaven, refleksion over egen læring og læreproces, fastholdes på tværs af personlige fremstillingsformer og sprogtoner.

Konklusion

Implementeringen af en læringsportfolio på kandidatuddannelsens første semester har vist, at læringsportfolioen har et stort potentiale som et konstruktivt, didaktisk redskab til igangsættelse af studerendes refleksion over egen udvikling og progression i problembaseret læring. Udformningen af erfaringsbaserede læringsportfolioer kan stimulere den studerendes opmærksomhed på, indsigt i og indflydelse på egne veje til læring. En opmærksomhed, som ellers risikerer at blive overset eller undervurderet i en kollaborativ studieform, der har det didaktiske fokus rettet mod produktive læringsfællesskaber frem for på de studerendes individuelle forudsætninger for at træde ind i og bidrage til disse læringsfællesskaber. Analysen af de studerendes læringsportfolioer har givet en konkret indsigt i læringsportfolioer som personlige dynamiske tekster, der giver de studerende anledning til at formulere og formidle handlinger, oplevelser og erkendelser knyttet til læring på en organiseret og sammenhængende måde – samt at reflektere over og fremstille sig selv gennem konstruktion af en lærende persona i teksten. Analysen har også vist, at ikke alle studerende formår eller når til et (selv)reflekterende niveau, men at de, der gør, opnår ny og dybere indsigt i sig selv og egen studiepraksis, som kan generere større ansvar og ejerskab for egen

læring og læreproces. Udvikling og implementering af læringsportfolioen som individuel refleksionsteknologi i et problembaseret læringsmiljø bør derfor have særligt fokus på rammerne for produktion og vurdering af læringsportfolier som autobiografiske, selvreflekterende tekster med de studerendes konstruktion af persona som det centrale omdrejningspunkt og læringsmål for opgaven.

På grundlag af erfaringerne med portfolioarbejdet på første semester på kandidatuddannelsen i kommunikation 2014-2016 er et større undervisningsprojekt iværksat med henblik på udvikling og implementering af elektroniske læringsportfolier på både bachelor- og kandidatuddannelsen.

Frederikke Winther (cand.mag., ph.d.) er adjunkt ved Institut for Kommunikation ved Aalborg Universitet i København og forsker i professionel, interpersonel kommunikation i et retorisk perspektiv samt i universitetsdidaktik, herunder feedbackprocesser, produktionsorienteret undervisning og anvendelse af læringsportfolio.

Litteratur

- Brown, J. O. (2002). Know Thyself: The Impact of Portfolio Development on Adult Learning. I *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, No. 3, s. 228-245.
- Cherry, R. (1988). Ethos versus Persona: Self-Representation in Written Discourse. I *Written Communication No. 5*, s. 251-276.
- Hsieh, H. og S.E. Shannon (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. I *Qualitative Health Research*, Vol. 15, No. 9, s. 1277-1288.
- Johansen, A. (2011). On thinking in writing, and with style. I J. E. Kjeldsen and J. Grue (eds.) *Scandinavian Studies in Rhetoric. Rhetorica Scandinavica 1997-2010*. Sverige: Retorikförlaget. s. 198-217.
- Kolmos, A. (2008). PBL og projektarbejde, I L. Krogh, J. B. Olsen og P. Rasmussen. *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Aalborg Universitetsforlag, s. 13-26.
- Kolmos, A., F. K. Fink and L. Krogh (eds.) (2004). *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*. Danmark: Aalborg University Press.
- Kolmos, A., F. K. Fink and L. Krogh (2004). The Aalborg Model – Problem-based and Project- Organized Learning. In Kolmos, A., F. K. Fink and L. Krogh (eds.). *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*. Danmark: Aalborg University Press.
- Krogh, L., J. B. Olsen and P. Rasmussen (red.) (2008). *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Danmark: Aalborg Universitetsforlag.
- Lund, B. (red.) (2008). *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Denmark: Aalborg Universitetsforlag.
- Krogh, L, B. Lund og A.A. Jensen (2008). Portfolioevaluering og nye eksamensformer. I B. Lund (red.), *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Denmark: Aalborg Universitetsforlag, s. 37-61.

- Malthouse, R., J. Roffey-Barentsen and M. Watts (2014). Reflectivity, Reflexivity and Situated Reflective Practice. *Professional Development in Education*, 40:4. P. 597-609.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Moon, J. A. (1999). *Learning Journals. A Handbook for Academics, Students and Professional Development*. UK: Kogan Page Limited.
- Savin-Baden, M. (2000), *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Savin-Baden, M. and C. H. Major (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. UK: Open University Press.
- Tanggaard, L. Og K. Nielsen (2006). Læring, individualisering og social praksis. Svar og nye spørgsmål i diskussionen om læring. I *Nordisk Pedagogik, nr. 26*. Oslo, s. 154-165.
- Zimmermann, S. L. (2013). Læringsportfolio - At lære at lære. I A. Mac og P. Hagedorn-Rasmussen (red.). *Projektarbejdets kompleksitet - viden, værktøjer og læring*. Danmark: Samfundslitteratur.
- Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio. Reflective Practice for improving Student Learning*. USA: Anker Publishing Company, Inc.