



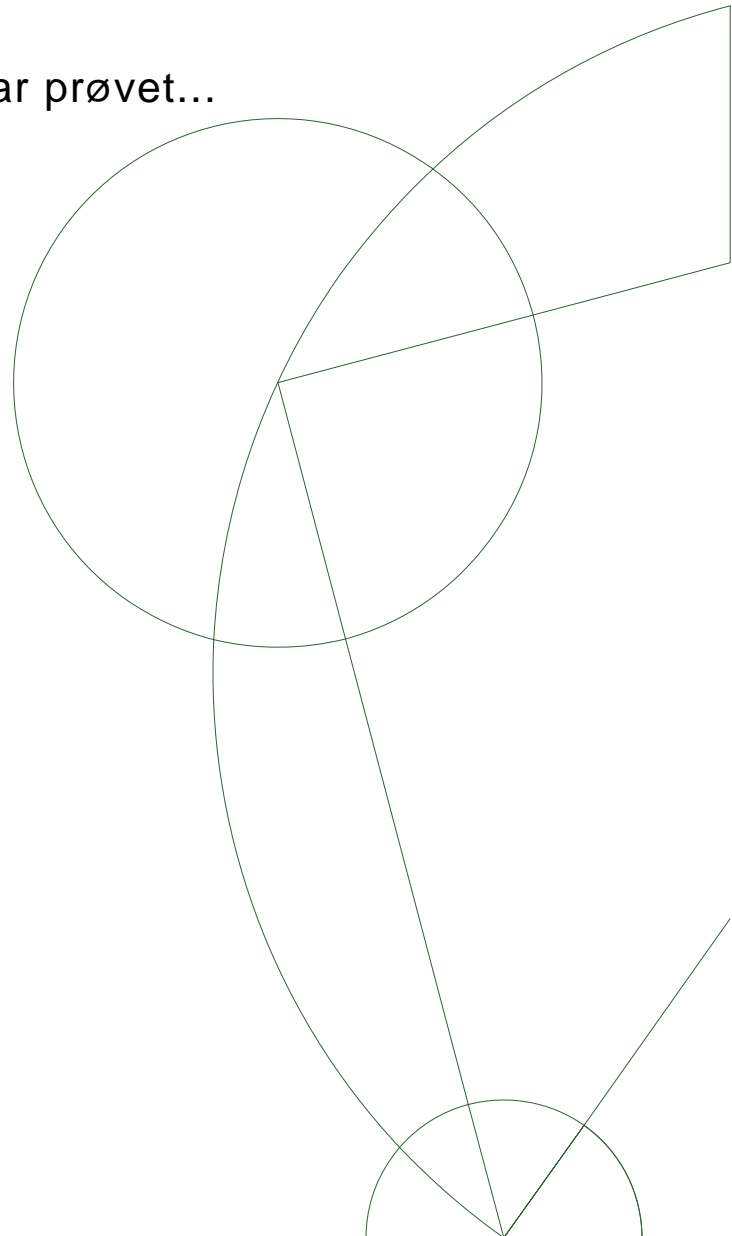
Didaktips 6

Undervisningsportfolio

At vise hvad man *kan*

– ikke bare hvad man vil og har prøvet...

Camilla Rump



DidakTips 6

Undervisningsportfolio

At vise hvad man *kan*

– ikke bare hvad man vil og har prøvet...

Camilla Rump, CND

Dette skrift er tænkt at være til inspiration for alle undervisere, både de relativt uprøvede og de meget erfarne, der ønsker at lave en undervisningsportfolio. Vægten her er især lagt på de overvejelser man må gøre sig når man laver en undervisningsportfolio med henblik på at få bedømt sine kvalifikationer som underviser. Skriftet afsluttes derfor med et afsnit om at designe en sådan undervisningsportfolio, og det kan læses forholdsvis uafhængigt af resten af teksten.

Indholdet i en undervisningsportfolio	2
Eksempel på indhold i en undervisningsportfolio	3
Redskab til læring og bedømmelse	4
Eksempel:	4
Hvad, hvorfor, til hvem?	5
Kriterier for bedømmelse	8
Eksempler på uddrag af gode refleksioner:	8
Undervisningsfilosofi	9
Eksempel på fremadrettede refleksioner:	10
Undervisnings-CV	11
Eksempel på indholdspunkter i undervisningsCV:	11
Hjælp til design af en præsentationsportfolio	12
Litteratur:	14
Flere eksempler på refleksioner	15

”Ansøgningen skal indeholde: ... Redegørelse for undervisningsmæssige kvalifikationer (undervisningsportfolio)...”

I takt med det øgede fokus på kvaliteten af undervisningen ved universiteterne er kravene til at man kan dokumentere sin undervisningskompetence øget. Ét tegn på dette er at Århus Universitet (AU) har indført et krav om at alle ansøgere til videnskabelige stillinger ved AU fremover skal indsende en undervisningsportfolio¹ og bedømmes på baggrund af den. Dette er blot endnu et led i en praksis der breder sig internationalt, og som en del steder har op til 20 år på bagen.

Ideen bag at bruge en *portfolio* helt generelt til dokumentation af kompetence og som grundlag for bedømmelse stammer fra de kunstneriske fag. Eksempelvis har arkitektfaget en langvarig tradition for at bruge udarbejdelse af en portfolio som dokumentation for den kompetence man opnår gennem uddannelsen (og senere), i stedet for beståelse af eksaminer. Den afgørende forskel fra mere traditionelle eksamensformer er her at *ansvaret* for bedømmelse og dokumentationen af kompetencer lægges fuldt og helt over på den studerende i stedet for institutionen repræsenteret af lærerne. I arkitektfaget består portfolioen som oftest af en stor mappe der indeholder projekter og tegninger den studerende har udvalgt som de bedste af sine værker. Man kan selvfølgelig lave andre typer, også elektroniske, men ideen om at man i portfolioen fremlægger ”de bedste af sine værker” er den samme. Fremlæggelse af en portfolio er i øvrigt en eksamensform der vinder større og større indpas i de videregående uddannelser verden over i det hele taget [1,2,3].

En *undervisningsportfolio* består altså af en samling dokumenter der vedrører ens egen undervisning, og som samlet set dokumenterer ens kompetence til at undervise. Dette skrift handler om hvad det er for ”dokumenter vedrørende ens egen undervisning” man bør eller kan lægge i, og hvordan man herigennem kan dokumentere sin kompetence².

Indholdet i en undervisningsportfolio

Det forslag der her gives til hvad man bør lægge i en undervisningsportfolio, lægger vægt på at man søger at dokumentere undervisningskompetence ud over blot undervisningserfaring, og at man gør dette ved at give eksempler på velovervejet udvikling af sin egen undervisning. Ideen er at man dels søger at demonstrere at man hele tiden reflekterer over om ens undervisning fungerer optimalt i forhold til den aktuelle gruppe af studerende og deres forudsætninger inden for de givne rammer, og dels lægger vægt på hele tiden at udvikle undervisningen for at øge de studerendes udbytte.

¹ Der er ikke fuldt ud konsensus om brugen af ordet ”portfolio” hhv. ”portefølje” i denne sammenhæng. Jeg har valgt at følge sprognævnets anbefaling om at anvende ordet ”portfolio”.

² Jeg bruger i dette skrift ordet ”kompetence” i betydningen ”kunnen” eller ”evne” – ikke ”autorisation”.

Generelt kan det anbefales at man kommenterer alle de indgående elementer i portfolioen: Hvorfor er elementet med i portfolioen, og hvad siger det om ens kompetence til at undervise? På den måde hjælper man i høj grad læseren af portfolioen med at tolke indholdet på den måde som det er tænkt.

Eksempel på indhold i en undervisningsportfolio

Nedenstående er eksempler på hvad man *kan* inkludere. Husk, at ofte fortæller evnen til at *udvælge* materiale og præsentere tingene kortfattet en del om ens kompetence.

- **Et undervisningsCV:** Man bør altid vedlægge en samlet kortfattet liste over ens undervisningserfaring samt formel pædagogisk eller didaktisk uddannelse (f.eks. kurser, deltagelse i supervisions- eller mentorvirksomhed, studiekredse).
- **Et fremadrettet perspektiverende resume** som opsummerer i et mere overordnet perspektiv hvad man har lagt vægt på i sin undervisning, hvad man har gjort for at udvikle sine kompetencer, og hvilke planer man har for videre udvikling. Dette kan udgøre en ”undervisningsfilosofi” (s. 9). Jo mere man kan tilføje *konkrete* eksempler og *henvise til dokumentation* for det man skriver ved at pege på konkret materiale i resten af portfolioen, jo mere autentisk vil ”undervisningsfilosofien” fremstå.
- **Specifikke refleksioner over egen undervisning** eller dele heraf. F.eks.: *begrundelse for planlægningen* af et konkret undervisningsforløb, en *løbende refleksion* over den praktiske gennemførelse af planerne, *refleksioner over resultaterne* af evalueringer (studenterevalueringer, eksamensresultater etc.), *refleksioner i forbindelse* med kollegavejledning, samarbejde med referencegrupper o.l., *opsummeringer af hvad man har lært* af det man har praktiseret (f.eks. i form af logbogsuddrag).
- **Eksempler på materialer man har udarbejdet** i forbindelse med undervisningen. F.eks. *undervisningsmaterialer* (f.eks. studenteropgaver, øvelser), *materiale anvendt til formativ evaluering* af studerende (f.eks. diagnostiske tests, opgaver mm.), *materiale anvendt til summativ evaluering* (f.eks. eksamensopgaver).
- **Teoretiske overvejelser** gjort i tilknytning til pædagogiske (didaktiske) tiltag i undervisningen eller udarbejdet på pædagogiske/didaktiske kurser mv.

Hvis man har deltaget i adjunktpædagogikum, anbefales det at vedlægge det materiale man har udarbejdet i den forbindelse, f.eks. forprojekt, projekt, kommentarer til (for)projekt modtaget fra andre deltagere eller fra kursuslederen samt en evt. udtalelse fra vejleder.

Redskab til læring og bedømmelse

”In truth, one of the most significant parts of the portfolio is the faculty member’s self-reflection on his or her teaching. Preparing it can help professors unearth new discoveries about themselves as teachers” [4]

En fordel ved portfolioen som redskab til bedømmelse er at den samtidig er et fremragende læringsredskab: Man udvikler sin kompetence ved at reflektere over sin egen praksis. Især ved *løbende* at reflektere over sin egen undervisning. Oplevelsen af at kunne se at man har flyttet sig, ved at man sammenligner sine nuværende refleksioner med sine tidligere refleksioner, bør ikke undervurderes. Derfor er løbende refleksioner over egen undervisning som regel en central del af alle læreruddannelser, herunder adjunkt-pædagogikum.

Eksempel:

Didaktisk teori er ikke meget værd hvis den ikke kan bruges i praksis. I KNUD³ arbejder deltagerne derfor løbende med at relatere det teoretiske stof og eksempler til konkret, og så vidt muligt deres egen, undervisning. Deltagerne opfordres til at lægge disse refleksioner ind i deres undervisningsportfolio. I starten af kurset opstiller deltagerne ligeledes *læringsmål* for kurset i form af en beskrivelse af hvad de ønsker sig at lære i kurset. Dette giver altså mulighed for at deltagerne løbende kan forholde deres refleksioner til disse læringsmål og også kan revidere deres læringsmål undervejs. Det er hensigten at denne praksis med løbende refleksion over egen undervisning i forhold til egne læringsmål fortsætter efter kursets ophør.

Eksempler på læringsmål:

”Jeg vil gerne lære at aktivere mine studerende”

”Jeg vil gerne lære at tilrettelægge problembaserede undervisningsforløb”

”Jeg vil gerne blive bedre til at lave opsamlinger på studerendes gruppearbejde”

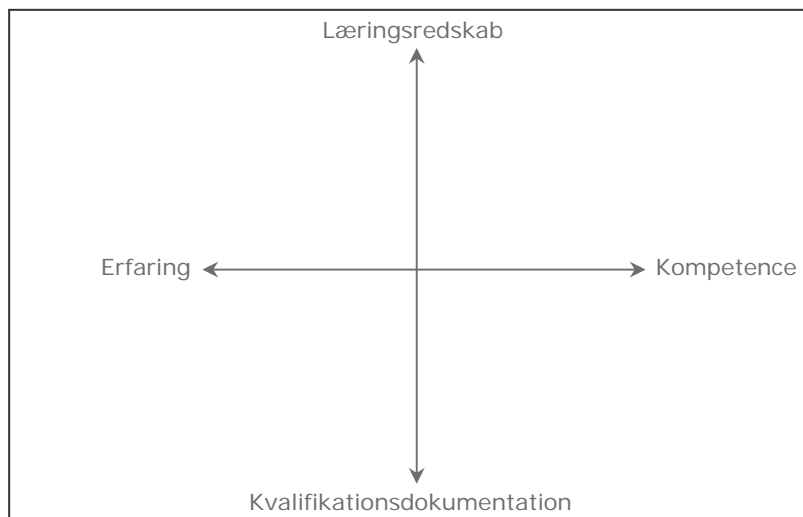
Ikke alle refleksioner i en læreproces egner sig til dokumentation af ens opnåede kompetence. De fleste arbejder derfor løbende med en *arbejdsportfolio*, og derudfra laver de så af og til en *præsentationsportfolio*. Arbejdsportfolioen kan f.eks. være en elektronisk mappe eller et hypertextdokument (hjemmeside), hvor man gemmer materiale fra sin undervisning, notater med refleksioner, studenterevalueringer, etc. Fordelen ved hjemmesideløsningen er at hypertextformatet egner sig så godt til at præsentere dokumenter der refererer til hinanden på kryds og tværs. En beskrivelse af arbejdsportfolioen som redskab til udvikling af undervisning ligger uden for dette skrifts ramme. Interesserede læsere kan søge

³ ”Kursus i Naturfaglig Universitetspædagogik og Didaktik”, som er den teoretiske del af adjunkt-pædagogikum på Københavns Universitets Naturvidenskabelige Fakultet (KU-NAT) og Danmarks Farmaceutiske Universitet (DFU).

nærmere beskrivelse i f.eks. vejledningen til adjunktpædagogikum for Aalborg Universitet [5].

Hvad, hvorfor, til hvem?

Ved udarbejdelse af en undervisningsportfolio er der flere forskellige dimensioner, for ikke at sige dilemmaer, at tage hensyn til, illustreret i nedenstående figur.



Læringsredskab eller kvalifikationsdokumentation? Dette vedrører *hvorfor* undervisningsportfolien udarbejdes. Som diskuteret ovenfor kan undervisningsportfolien være udarbejdet med det formål at være et læringsredskab (arbejdsportfolio) eller en kvalifikationsdokumentation (præsentationsportfolio), men den kan også ligge et sted derimellem, afhængig af hvem der skal læse den. F.eks. vil den undervisningsportfolio der afleveres til adjunktens mentor som afslutning på adjunktpædagogikum, være tættere på læringsredskabet end den præsentationsportfolio man typisk vil medsende en stillingsansøgning. Dette skyldes mentorens kombinerede rolle som vejleder og bedømmer, at mentoren derfor kender adjunkten, og at mentorerne (sandsynligvis) i højere grad vil inddrage læreprocessen i bedømmelsen end et bedømmelsesudvalg i forbindelse med et stillingsopslag.

I det hele taget er spørgsmålet om bedømmelsen af undervisningsportfolien centralt. For hvem er målgruppen for ens portfolio? Hvis en didaktiker skal bedømme en undervisningsportfolio, vil vedkommende sandsynligvis lægge vægt på at underviseren demonstrerer at hun kan bruge didaktisk teori i praksis, og at hun demonstrerer at hun udvikler sig og søger at blive bedre. Dette vil nødvendigvis indebære at man åbent vedkender sig at have gjort mindre hensigtsmæssige ting som man så forklarer hvorfor man senere har gjort eller vil gøre anderledes. Det er imidlertid ikke sikkert at ethvert bedømmelsesudvalg vil se positivt på en så-

dan sag. Dette peger på et helt centralt dilemma i forhold til bedømmelse af undervisningsportfolioer, nemlig spørgsmålet om *kriterier* for bedømmelsen. Hvad er egentlig en ”god” undervisningsportfolio?

”Jeg kan ikke give en præcis beskrivelse af min kone, men jeg kan kende hende når jeg ser hende.”

Inden for forskningen har man en lang tradition for bedømmelse af hinandens arbejde. Gennem denne praksis er der oparbejdet en viden om hvad der er ”godt”, en viden som i vid udstrækning ofte er en tavs viden: Et *smukt bevis*, et *kreativt design* osv. Denne underforståede eller tavse viden bruges blandt andet ved vurdering af specialer og ph.d.-afhandlinger, hvor der sjældent er uenighed om kvaliteten selvom der ofte ikke findes velbeskrevne bedømmelseskriterier. En tilsvarende enighed findes (endnu) ikke ved bedømmelse af undervisningsportfolioer (langt fra). F.eks. har det i en undersøgelse i Holland vist sig at der kunne findes stor uenighed i et bedømmelsesudvalg om kvaliteten af en undervisningsportfolio – især mellem didaktikere og ”almindelige” universitetsundervisere. En tid endnu kan det være tilfældet at medlemmer af et bedømmelsesudvalg ikke selv har deltaget i adjunktpædagogikum eller nogen form for formel didaktisk uddannelse. Disse kan tænkes at have allehånde subjektive ideer om hvad god undervisning er.

Dette dilemma kan tænkes løst på flere måder. Fælles kriterier for bedømmelse af undervisningsportfolioer kan opnås via løbende refleksion over og diskussion af eksempler på portfolioer. Der er derfor et påtrængende behov for at man i gang sætter et systematisk udviklingsarbejde ved danske uddannelsesinstitutioner der sigter på at opnå et vist mål af sådanne fælles kriterier. Indtil det er vel undervejs, må man formentlig nøjes med at fæste lid til at folk kan genkende kvaliteten når de ser det. På side 8 findes en beskrivelse af kriterier for bedømmelse der er udarbejdet i fællesskab af CND og mentorerne på DFU og KU-NAT. Eksempler på, efter disse kriterier, gode undervisningsportfolioer kan ses ved henvendelse til CND. Endnu er kun få undervisningsportfolioer tilgængelige elektronisk.

Kompetence eller erfaring? Dette vedrører spørgsmålet om *hvad* undervisningsportfolioen skal dokumentere. Der er to aspekter af dette spørgsmål. På den ene side er det relativt nemt og uproblematisk at dokumentere *undervisningserfaring* – på den anden side siger undervisningserfaring ikke i sig selv noget om *undervisningskompetence*. Det er svært at forestille sig kompetente undervisere uden nogen undervisningserfaring, men de fleste vil kende eksempler på undervisere med megen undervisningserfaring der ikke er synderligt kompetente – for nu at udtrykke det diplomatisk. Derfor er der ikke megen mening i at fremlægge en undervisningsportfolio blot for at dokumentere erfaring, og man kan frygte at hvis der etableres en praksis hvor bedømmelse af undervisningsportfolioer ude-

lukkende går på vurdering af *erfaring*, vil kravet om fremlæggelse og bedømmelse af undervisningsportfolioer ved stillingsbesættelser med tiden blive opfattet som bureaukratisk tidsspilde.

I lyset heraf kan det undre at kravene til indholdet af en undervisningsportfolio flere steder, blandt andet kendes et eksempel fra et dansk fakultet, udelukkende anfører at man skal dokumentere erfaring samt skrive en såkaldt ”undervisningsfilosofi”. Begrebet ”undervisningsfilosofi” diskuteres nærmere nedenfor, men som det pågældende fakultet beskriver det, er der intet til hinder for at en undervisningsfilosofi kan udgøres af en ret vidtløftig affære med masser af rigtige meninger og god vilje, men uden nogen substantiel dokumentation af *kompetence* til at føre disse ud i livet. Man kan kun gisne om begrundelserne for dette valg: at fokusere på erfaring frem for kompetence. Men en af dem kunne være at man vil stå famlende over for at skulle lave en egentlig vurdering af en undervisers kompetence gennem en portfolio, dels fordi der (endnu) ikke, som anført ovenfor, er etableret fælles kriterier for en sådan bedømmelse, dels fordi en undervisningsportfolio i sagens natur kun kan udgøre et *indirekte* mål for undervisningskompetencen, i hvert fald hvis den forelægges for et eventuelt bedømmelsesudvalg (sagen stiller sig naturligvis anderledes hvis en portfolio fremlægges for en mentor, vejleder eller anden person, der har haft lejlighed til at overvære ens undervisning i praksis).

Bedømmelsesudvalget er ude efter at bedømme ansøgerens undervisning som den udfolder sig i praksis, men har sjældent mulighed for at overvære denne praksis (visse steder har man tradition for at ansøgere skal holde en prøveforelæsning, men dette er en meget banal og utilstrækkelig måde at vurdere undervisningskompetence på). Dette kan igen sammenlignes med forskningen. Her er man vel ultimativt også ude efter om ansøgeren er en dygtig forsker i praksis, men har langvarige, veletablerede traditioner med at vurdere dette indirekte gennem *peer-reviews* af skriftlig afrapportering af *resultaterne* af ens forskningspraksis, *refleksioner* over disse samt *perspektivet* af disse i en bredere (teoretisk) sammenhæng. Som anført ovenfor findes en tilsvarende tradition endnu ikke inden for undervisning. Alligevel kan man med fordel benytte analogien til forskningen, og denne tankegang ligger til grund for de anbefalinger der nedenfor gives til hvilke elementer man kan bruge til at fremvise undervisningskompetence i en undervisningsportfolio.

Som det fremgår af forslaget til indhold i en undervisningsportfolio, står *refleksioner* helt centralt i dokumentationen af undervisningskompetence, snarere end undervisningens *resultater*. Dette skyldes naturligvis at undervisningens resultater, i form af forståelse og faglig kompetence hos de studerende, har vist sig svære at dokumentere. De sidste 25 års forskning i de studerendes indlæring har vist at eksamensresultater, for eksempel, er et højst usikkert mål for både stude-

rendes forståelse og deres kompetence – og i sidste ende vil studerendes indlæring under alle omstændigheder også i høj grad afhænge af deres forforståelse og deres tidligere erfaringer, ikke kun af lærerens undervisning. Afgørende for undervisningskompetence er altså lærerens evne til hele tiden at *tilpasse* undervisningen til de faktiske studerende med henblik på at netop *disse* studerende kan opnå højest muligt fagligt udbytte. Det er det *refleksioner over* studerendes forklarer, arbejde i løbet af undervisning og eksamensresultater kan sige noget om. Hvis man altså har mulighed for at se både refleksionerne og grundlaget for dem.

Kriterier for bedømmelse

Vi har ovenfor argumenteret for at refleksioner over egen praksis må stå helt centralt i dokumentationen af undervisningskompetence. Dette skyldes, ud over det ovenfor anførte, at der er en tæt sammenhæng mellem vores *handlinger i* praksis og vores *tanker om* praksis. Disse tanker om praksis er naturligvis for en stor dels vedkommende ubevidste, men en mulig måde at ændre sine handlinger i praksis på er at gøre sig sine begrundelser for praksis bevidst, overveje hensigtsmæssigheden af dem og så ændre sine handlinger i overensstemmelse med begrundelserne. Dette er naturligvis en iterativ proces. Men det betyder at både refleksioner og det at man evner at tilpasse sine handlinger på baggrund af refleksionerne, bliver centralt at dokumentere. Således bemærkede en mentor på KU sammenfattende:

”Man skal vise at man reflekterer, og at man flytter sig.”

Undervisningspraksis kan således beriges af didaktisk teori hvis den didaktiske teori tilfører et perspektiv på ens egen undervisningspraksis der giver et bredere handlingsberedskab og dermed øgede muligheder for at bringe en større gruppe studerende op på et højere fagligt niveau. Derimod er teoretisk didaktisk viden ikke i sig selv nogen garanti for god undervisningspraksis: Hvis den teoretiske viden ikke afspejler sig i ens praksis, er den ligegyldig. Derfor vil kvaliteten af teoretiske didaktiske refleksioner bero på hvordan man evner at bruge teorien i praksis.

Eksempler på uddrag af gode refleksioner:

”Den studerende skal have en baggrundsviden inden for atmosfærekemien. Den studerende skal have en fornemmelse for størrelsesordner og kunne estimere for eksempel massefylden af en atmosfærisk partikel eller vurdere om et givet niveau af NO_x er højt eller lavt.”

” Efter deltagelse i kurset bør de studerende kunne identificere problemstillinger hvori geostatistiske metoder kan anvendes, for derefter at kunne anvende

geostatistiske metoder på problemet. Endvidere bør de kritisk kunne evaluere resultater som er genereret ved brug af geostatistiske metoder.”

Det fremgår af underviserens øvrige materiale at disse mål for undervisningen er resultatet af deltagernes egne refleksioner. Derfor viser de at underviserne har forstået noget om kompetencemål og taksonomier, dels fordi der står noget om hvilken faglig kompetence de studerende (blandt andet) forventes at have efter kurset, dels fordi disse kompetencemål er på et forholdsvis ambitiøst niveau der stiller krav til undervisningen. Hvordan underviser man f.eks. i at få en fornemmelse for størrelsesordner og kunne lave estimater? Hvordan underviser man i at ”kunne identificere problemstillinger hvori geostatistiske metoder kan anvendes” – så de studerende vel at mærke selv kan det og ikke bare ser læreren gøre det? Om end næppe nogen vil betvivle vigtigheden af at besidde disse kompetencer på universitetsniveau, er der ofte ikke megen rum i uddannelsen til at opøve dem.

Det er naturligvis afgørende i bedømmelsen af disse underviseres kompetence at man også kan finde dokumentation for at opøvelsen af disse kompetencer faktisk er tænkt ind i undervisningen og hvordan. Dette kunne f.eks. gøres ved at man vedlagde eksempler på opgaver designet til de studerende med henblik på netop at lære dette samt en beskrivelse af hvordan de studerendes arbejde med opgaverne understøttes i undervisningen.

Undervisningsfilosofi

Jeg vil starte med at lægge hånden på hjertet og erklære min skepsis over for dette begreb. Indholdet af en undervisningsfilosofi kunne i princippet tænkes at være udmærket, men de eksempler jeg har kunnet finde, har været for vidtløftige og ude af sammenhæng med resten af portfolioen til at have overbevist mig om andet end god vilje til at ville forbedre sin undervisning – i bedste fald. I værste fald kan man blive i tvivl om der er tale om afskrift. Om end god vilje er nødvendig, er den meget langt fra tilstrækkelig til at kunne bedrive kvalificeret undervisning. Jeg ville derfor være tilbøjelig til at erklære en undervisningsfilosofi for et ubrugeligt redskab til at dokumentere undervisningskompetence, men da undervisningsfilosofier oftere og oftere er et krav til en portfolio ved stillingsansøgninger, f.eks. på det danske fakultet omtalt tidligere, har jeg i stedet valgt at beskrive hvordan KU-NATs mentorkorps og jeg kunne forestille os at en undervisningsfilosofi kunne bidrage til dokumentation af underviserens kompetence:

En undervisningsfilosofi bør, efter vores mening, være:

- Et slags *fremadrettet resumé* af undervisningsportfolioen der sætter ens undervisning ind i et *bredere perspektiv*.

Det betyder at alt hvad man skriver at man lægger vægt på i sin undervisningsfilosofi, skal man kunne dokumentere at man faktisk *har lagt vægt på* i sin undervisning tidligere – selvom forsøget er mislykket. Gerne med en direkte henvisning. Det fremadrettede, dvs. de planer man har for at ændre sin undervisning fremover, og hvordan man ønsker at udvikle sig som underviser fremover, skal være fremkommet som resultat af nogle *konkrete overvejelser* over nogle konkrete hændelser i eller resultater af undervisning som man selv har haft ansvaret for. Igen med direkte henvisning til andet materiale i portfolioen. Det perspektiverende er så begrundelserne og de underliggende didaktiske principper som den konkrete undervisning er eksempel på. Det er her, man kan udfolde sin teoretiske viden og visioner – men troværdig sammenhæng til praksis er afgørende.

Eksempel på fremadrettede refleksioner:

”Lektioner/øvelser skal ændres til at involvere de studerende i større grad. Lektionerne har mest forløbet som envejs kommunikation [...] selvom det flere gange har været oplagt med små summe møder [...] Jeg har nok ventet for kort tid på at de studerende gik i gang med at summe, og så blot selv forklaret ’pointen’. [...] Flere af de ting jeg havde tænkt mig de studerende skulle implementere [i øvelserne], måtte jeg gøre da nogle ikke havde forudsætningerne [...]. Dem der havde forudsætninger, kom til at kede sig en del af tiden.”

Hvis denne underviser ydermere kan angive en plan for hvordan han fremover vil sikre sig at undervisningen kommer til at indeholde flere summemøder samt at undervisningen er tilpasset de studerendes forudsætninger og/eller differentieres, virker sådanne refleksioner væsentlig mere overbevisende end hvis man blot skriver: ”Fremover vil jeg lægge vægt på mere aktivitet i undervisningen, fordi jeg synes studenteraktivitet er vigtigt for at studerende lærer noget.”

Om end disse refleksioner er både fremadrettede og autentiske, kunne de nok med fordel sættes ind i et lidt bredere perspektiv. F.eks. kunne underviseren i tillæg til disse konkrete overvejelser angive nogle mere overordnede begrundelser og principper for universitetsundervisning der lå til grund for disse. Eksempelvis at han mener det er vigtigt at der i undervisningen er udfordringer til studerende på alle niveauer, og han kunne argumentere mere udførligt for hvorfor envejskommunikation er et problem i undervisningen. Sådanne betragtninger vil yderligere kunne demonstrere kompetence til teoretiske overvejelser, men samtidig øges værdien af de mere overordnede overvejelser betydeligt ved at de på denne måde knyttes an til den konkrete undervisning.

Bemærk, at en del af det der gør denne type refleksion overbevisende som værende autentisk for den underviser der har skrevet den, er ærligheden omkring oplevelsen af egen utilstrækkelighed. Denne refleksion er næppe downloaded fra nettet... Det er selvfølgelig en balancegang i hvilken udstrækning man tør, bør

eller skal være ærlig om sin egen utilstrækkelighed i undervisningen hvis man forsøger at dokumentere undervisningskompetence. På den ene side giver ærligheden autenticitet og mulighed for at demonstrere at man flytter sig, på den anden side kræver det at bedømmelsesudvalget også evner at se kvaliteten i dette. Men hvis ikke man kan se sine egne svage sider, kan man jo heller ikke gøre noget for at forbedre dem.

Undervisnings-CV

Jeg har i dette skrift hidtil fokuseret på hvordan man kan dokumentere *kvaliteten* i ens undervisning, frem for *kvantiteten*. Imidlertid kan det være vigtigt for den der skal bedømme ens undervisningskompetence, at vedkommende også nemt kan danne sig et overblik over ens faktiske undervisningserfaring. Denne kan f.eks. præsenteres i et ”undervisnings-CV” som kan bygges op på samme måde som et forsknings-CV: En overskuelig liste over hvilke undervisningsaktiviteter man har deltaget i, og hvilken rolle man har haft i aktiviteten. Relevante henvisninger til resten af portfolioen anbefales.

Eksempel på indholdspunkter i undervisningsCV:

Undervisning:

- Kursus 23056 Transportprocesser. E02. 60 deltagere. Hjælpelærer i regneøvelser.
- Kursus 56086 Syntese. F03. Planlagt og gennemført 2 forelæsninger.
- Kursus 34045 Overfladebehandling. E05. 60 deltagere. Deltaget i planlægning i lærerteam. Gennemført 4 ud af 10 forelæsninger. 4 timers skriftlig eksamen med hjælpemidler og ekstern censur. Bedømt 30 % af eksamensbesvarelserne.
- Kursus 32056 Signalbehandling. F06. 80 deltagere. Kursusansvarlig. Planlagt og gennemført alle 25 kursusmoduler á 4 timer, med hjælp fra 2 hjælperlærere. Mundtlig eksamen på baggrund af rapport. Opsummering af studenterevaluering samt refleksioner vedlagt.
- Kursus 34032 Diffraktionsteori. Blok1 Efterår 07. Kursusansvarlig. PBL-kursus. Kurset er nærmere beskrevet i artiklen: Innovative Assessment in... Vedlagt.
- Medlem af studienævn for X uddannelsen i perioden ...
- Deltagelse i ekspertpanel i EVAs akkreditering af Y-uddannelserne i Danmark.
- ...

Hjælp til design af en præsentationsportfolio

På side 3 er angivet en række forslag til hvad man kan lægge i sin undervisningsportfolio, uanset om det er en arbejdsportfolio eller en præsentationsportfolio. Det er svært at give præcise gode råd til designet af en præsentationsportfolio da selve udvælgelsen og sammenstillingen jo lige præcis skal afspejle den enkeltes viden og kompetence. Jeg vil alligevel her opsummere nogle ideer til hvordan man udvælger materiale til sin præsentationsportfolio, og give eksempler på nogle overvejelser man kan gøre sig. Men man kan sagtens tænke sig ganske anderledes måder at gøre det på.

For det første er det smart løbende at gemme sit materiale vedrørende undervisningen i en samlet mappe (arbejdsportfolio). Udover kursusmateriale, kan man også løbende gemme resultater af evalueringer og sine noter i form af refleksioner i forbindelse med kurset. Så kan man konstruere en præsentationsportfolio ved udvælgelse herfra.

Det bør pointeres at her, som i så mange andre sammenhænge, tæller kvalitet frem for kvantitet. Man kan sagtens lave en rigtig god undervisningsportfolio baseret på til nød et enkelt, men i hvert fald nogle få kurser, ligesom en ganske omfattende, men ureflekteret, portfolio virker overbevisende på de færreste. Velovervejede udvælgelse er derfor et nøglebegreb.

Refleksioner over de mest centrale didaktiske spørgsmål bør indgå i portfolioen, men ikke nødvendigvis alle lige grundigt:

- Hvad er de studerendes forudsætninger for kurset?
- Hvad er de centrale elementer i form af centrale begreber, principper etc., eksemplarer og kompetencemålene for kurset?
- Hvordan bidrager dette kursus til uddannelsens samlede kompetencemål?
- Under hvilke former skal de studerende arbejde med stoffet (valg af undervisningsformer, opgaver og rækkefølge)?
- Hvordan skal det evalueres (løbende) om de studerende har nået målene (summativ evaluering)?
- Hvordan sikres det at kurset tilpasses de studerendes konkrete arbejdsproces undervejs (formativ evaluering)?

Man kan med fordel anvende et eksemplarisk princip ved udvælgelsen, sådan at hvis man f.eks. har kørt et kursus hvor man har gjort sig særlige overvejelser over eksamen, bruges det som eksempel på refleksioner over summativ evaluering, mens et andet kursus kan bruges som eksempel på refleksioner over planlægning. Dette kan illustreres i en matrix:

	Forudsætninger	Centrale elementer	Eksamen	...
Kursus 46789		X		
Kursus 34521	X			
...			X	

Til den færdige portfolio bør man skrive en samlet fremstilling som udgør en slags perspektiverende fremadrettet resumé af hele portfolioen. Det er så ens ”undervisningsfilosofi” hvis det er det der spørges efter. Ofte angives et maksimum på 5-10 sider. Resumeet baseres på de løbende refleksioner fra arbejdsportfolioen og henviser til det øvrige materiale (se omtale af undervisningsfilosofi s. 9). Nogle spørgsmål til inspiration kunne være:

- Hvad har jeg lært om studerendes læreproces, og hvordan bruger jeg den viden?
- Hvad lægger jeg vægt på i undervisningen og hvordan udmønter det sig i praksis?
- Hvad skal der til for at jeg ændrer min undervisning?
- I hvilken retning synes jeg på langt sigt uddannelsen bør bevæge sig? Hvordan kan jeg bidrage til denne forandring?

Balancen mellem perspektiver og varm luft er hårfin. Det er ikke hensigten at disse spørgsmål alle skal besvares helt konkret i portfolioen, de er snarere tænkt som stof til eftertanke. Men hvis svarene på disse spørgsmål afspejler sig i refleksionerne er resultatet næppe helt ved siden af.

Litteratur:

1. Olga Dysthe og Knut Steinar Engelsen (red.) (2003): Mapper som Pedagogisk Redskap. Perspektiver og erfaringer. Abstrakt forlag, Oslo.
2. Arne Jakobsen og Per Lauvås (2001): Eksamen – Eller Hvad? Samfundslitteratur, Frederiksberg, s. 64.
3. Per Lauvås og Arne Jakobsen (2002): Exit Eksamen – Eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, s. 151.
4. Peter Seldin (1997): The Teaching Portfolio – A practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions, 2nd edition, Anker Publishing Company Inc., USA.
5. Lone Krogh: ADJUNKTPÆDAGOGIKUM 2005-2007. Undervisningsportofolio. Vejledning. Pædagogisk Uddannelsescenter, Aalborg Universitet, oktober 2005.
http://www.puc.aau.dk/Adjunkt2005/Portfolio_vejledning_2005.pdf

Flere eksempler på refleksioner

Refleksion over formativ evaluering af undervisningens form og indhold:

"I første sæson benyttede jeg selv et større spørgeskema cirka midtvejs i kurset for at få et billede af studenternes egen opfattelse af kurset. [...]

Et betragteligt antal fandt opgaverne svære og syntes man gik for hurtigt frem. Der var en tydelig korrelation mellem disse og studenter med B-niveau baggrund. Jeg besluttede at reducere forventningerne til hvad vi kunne nå ved timerne, fokusere mere på kerne-opgaverne og springe over nogle af de mest krævende opgaver, som alligevel kun de allerdygtigste kunne håndtere. Men det gjorde de til gengæld også på egen hånd, og afleverede gladelig deres løsninger skriftligt til mig eller lånte min besvarelse til selv-retning."

Refleksion over summativ evaluering af studerende (eksamen):

"Jeg synes det var symptomatisk gennem hele kurset og eksamen at kun få gjorde en indsats for at sætte sig ind i hele stoffet, endsige læse materialerne i takt med at undervisningen skred frem. Da det er velkendt at evalueringsformen i høj grad styrer studenternes indsats, mener jeg at man fremover burde udvide eksamen til to dele, 1) fremlæggelse af en artikel med diskussion heraf, som kan føre over i 2) en bredere diskussion af andre dele af pensum. Dette ville sikre at flere gjorde en indsats for at absorbere kursets helhed og sammenhæng, ikke blot støttede sig til en mere snæver artikelfrelæggelse, som effektivt reducerer pensum til omtrent en tiendedel."

Refleksion over udvælgelse af indhold og brug af et didaktisk princip:

"Svampedelen af Organismernes diversitet kan bevæge sig i flere forskellige retninger alt efter hvad en specifik kompetencebeskrivelse kommer til at indeholde. Hvis fokus og pensum forbliver nogenlunde det samme som nu, vil jeg arbejde for at Svampeugen og projektet blev slået sammen til ét større sammenhængende projekt. Dette vil give tid og ro til ægte fordybelse i et for faget relevant emne. Identifikation af centrale elementer i pensum kunne bruges til at definere nye projekttitler. De dårlige eksamensresultater, særlig de mange mangelfulde essay opgaver, tyder på at selvom de studerende er glade for kurset, så er der helt basale ting de ikke får lært. Jeg forudser, at ved at gøre de studerende til eksperter i et mindre, men overskueligt og eksemplarisk del af pensum, så sikres det at den viden de opnår i det konkrete projekt også sætter dem i stand til at forstå andre dele af pensum bedre. [...]

Nedenfor er vist fagets, efter min mening, tre overordnede centrale principper. [...]

Princip: Svampes forskellige ernærings og livsstrategier

Begreber: Saprotrofi, [...]

Modeller: 1. nedbrydning af cellulose, [...]

Kompetencer: At kunne operere med de forskellige ernæringsstrategier [...]

Eksemplarer kan også kaldes forbilledlige problemer eller skoleeksempler – altså problemer eller principper hvis løsning/forståelse sætter en i stand til at løse/forstå mange andre lignende problemer/principper. [...] F.eks. kan nedbrydning af cellulose og reguleringen af de forskellige enzymer svampene benytter til dette være et eksempel på polymernedbrydning generelt."

Flere eksemplarer af dette og andre numre af DidakTIPS fås på
CENTER FOR NATURFAGENES DIDAKTIK
KØBENHAVNS UNIVERSITET
UNIVERSITETSPARKEN 15
2100 KØBENHAVN Ø
www.cnd.ku.dk

DIDAKTIPS 1: KOMPETENCEBESKRIVELSE I UNIVERSITETS VIRKELIGHED

DIDAKTIPS 2: GRUPPEARBEJDE

DIDAKTIPS 3: EVALUERING AF STUDERENDE

DIDAKTIPS 4: TEMAOPGAVER. ET FORMAT TIL FREMME OG EVALUERING AF DYBDELÆRING

DIDAKTIPS 5: UNDERVISNING I BLOKSTRUKTUR

**DIDAKTIPS 6: UNDERVISNINGSPORTFOLIO. AT VISE HVAD MAN KAN – IKKE BARE HVAD MAN
VIL OG HAR PRØVET**