



UNDERVISNINGS-
PORTFOLIO

Undervisningsportfolio – erfaringer og veje frem

Delrapport 1-1 i KUUPI udviklingsprojekt
om undervisningsportfolio

Frederik Voetmann Christiansen
Vibeke Damlund
Jens Christian Jacobsen

2014

Undervisningsportfolio – erfaringer og veje frem

Delrapport 1-1 i KUUPI udviklingsprojekt om undervisningsportfolio

Udarbejdet af:

Frederik Voetmann Christiansen

Vibeke Damlund

Jens Christian Jacobsen

Udgivet af Institut for Naturfagernes Didaktik,
Københavns Universitet, Danmark

E-versionen findes på <http://www.ind.ku.dk/skriftserie>
Printet af www.lulu.com

Denne udgivelse kan købes på markedspladsen på www.lulu.com

© til forfatterne 2014

Undervisningsportfolio – erfaringer og veje frem, Delrapport 1-1 i KUUPI udviklingsprojekt om
undervisningsportfolio, IND's skriftserie nr. 31. ISSN: 1602-2149

Indhold

Indledning	4
Rapportens opbygning	4
1. Begrebsafklaring: Hvad er en undervisningsportfolio?	6
2. KUs projekt om undervisningsportfolio: Hvad taler vi om?	11
Opmærksomhedspunkter:	13
3. Institutionel brug af portfolio	15
4. Anvendelse af undervisningsportfolio: Internationale erfaringer	17
4.1 Dossierportfolio - Portfolio som element i forfremmelse og tenure - internationale og danske erfaringer	17
4.1.1 Bedømmelse af undervisningsportfolio i forbindelse med ansættelser	19
Opmærksomhedspunkter	21
4.2 Træningsportfolio	22
4.2.1 Portfolio som element i (formel) pædagogisk efteruddannelse	22
Funktionen af undervisningsportfolio i adjunktuddannelserne i Danmark	22
Opmærksomhedspunkter:	27
<i>Intermezzo: Erfaringer fra Sverige</i>	29
<i>Pedagogisk skicklighet og pedagogisk portfölj</i>	29
Opmærksomhedspunkter:	34
<i>Scholarship of teaching og Scholarship of teaching and learning</i>	34
<i>Scholarship of teaching</i>	34
<i>Scholarship of teaching and learning</i>	35
Opmærksomhedspunkter:	37
Kapitel 5: Frivillige undervisningsportfolioer	38
5.1 Refleksiv portfolio	38
5.1.1 Portfolio som baggrund for optagelse i teaching academy	38
5.1.2 Portfolio og kollegial sparring/kollegavejledning	39

Opmærksomhedspunkter:	40
5.2 Personlig udviklingsportfolio	41
Opmærksomhedspunkter	41
Appendix 1: Leggett og Bunkers typologi over 4 typer undervisningsportfolio.....	42
Appendix 2: Kriterier for portfolio ved ansættelse ved forskellige institutioner.....	45
Portefølje ved ansøgning, Humanistisk fakultet, SDU.....	45
Portfolio ved ansættelse SDU, Sundhedsvidenskab.....	45
Portfolio ved ansættelse, AU.....	46
Appendix 3: Bedømmelse af undervisningskvalifikationer ved ansættelse	50
Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, Humaniora, SDU	50
Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, Arts, AU	50
Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, SAMF, AU	50
Portfolio ved ansættelse, CBS.....	51
Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, KU	53
Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, RUC	54
Referencer og Litteratur	55

Indledning

Som led i Københavns Universitets Universitetspædagogiske satsning (KUUPI) er der igangsat et udviklingsprojekt om undervisningsportfolio for universitetsansatte undervisere. Projektet består af 6 faser, der løber i perioden frem til slutningen af 2016. Projektets første fase, der med denne rapport er taget hul på, gennemføres i efteråret 2013 og foråret 2014. Første fase har til formål at sikre "solid forankring af projektet på KU og bidrage til, at undervisningsportfolien spiller konstruktivt sammen med de lokale evaluerings- og undervisningskulturer og gode praksisser på KU." Fase 1 indeholder tre dele:

1. Et litteraturstudie af internationale erfaringer med brug af portfolio
2. En kortlægning af undervisnings- og evalueringskulturer på KU
3. En kravspecifikation til elektronisk understøttelse af e-portfolio

Denne rapport er en afrapportering af det førstnævnte - altså en gennemgang af den for projektets gennemførelse relevante litteratur vedrørende undervisningsportfolio.

Vi har valgt at fortolke opgaven således, at ikke blot internationale, men også danske erfaringer, er inddraget, i det omfang vi har fundet det relevant. Vi har endvidere lagt vægt på at gengive erfaringer fra Sverige, da det svenske universitetssystem på mange måder ligner det danske.

Projektgruppen har bestået af lektor Frederik Voetmann Christiansen (SUND), Centerleder Vibeke Damlund (HUM), og konsulent Jens Christian Jacobsen (IND/NAT). I opstarten af projektet deltog endvidere pædagogisk konsulent ved det samfundsvidenskabelige fakultet Ingeborg Netterstrøm.

Rapportens opbygning

Der er en omfattende national og international litteratur om undervisningsportfolioer. Det har derfor været nødvendigt at være relativt selektiv i det udsnit, der her er taget i betragtning. Udvalgelseskriteriet har været, at den valgte litteratur skulle give relevante input til den projektplan og konceptskitse, der beskrevet i ansøgningen om udviklingsprojektet.

Begrebet undervisningsportfolio er en såkaldt "flydende betegner" og dækker over flere ret forskellige betydninger. Vi vil derfor indlede rapporten med en begrebsafklaring, der kan afklare

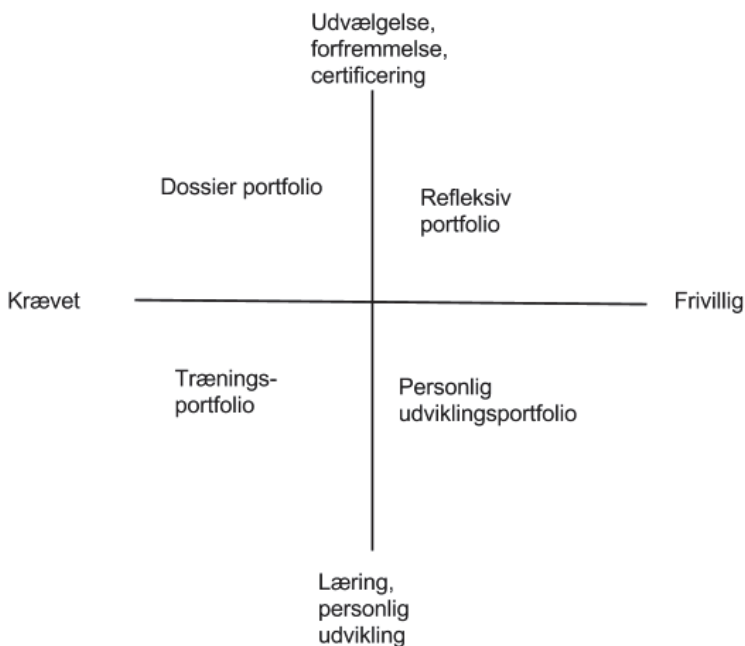
forskellige betydninger af termen. Vi vil herefter relatere denne begrebsafklaring til den forståelse af undervisningsportfolio, der er skitseret i projektansøgningen. Den typologi, der skitseres, danner basis for rapportens opbygning. Et skel er mellem hvorvidt portfolioen er krævet af institutionen, eller om den er frivillig. Det er dette skel, der giver anledning til kapitelinddelingen. Kapitel 4 indeholder således 2 afsnit, svarende til de to kvadranter til venstre i figurene 2 og 3, altså typer af portfolio, der er krævede af institutionen. Afsnit 4.1 og 4.2 omhandler hhv. dossier- og træningsportfolier. Efter disse afsnit har vi indskudt et kapitel om de svenske erfaringer med brug af undervisningsportfolio, herunder et afsnit om Scholarship of Teaching and Learning, da disse danner grundlag for beskrivelsen af typer af portfolio, der er frivillige. Herefter følger i kapitel 5, kortfattede afsnit om Teaching Academies, kollegavejledning og personlige refleksionsportfolier. Som afslutning på de enkelte afsnit vil vi uddrage opmærksomhedspunkter i forhold til KUs portfolioprojekt. I rapportens sidste del findes en samlet reference- og litteraturliste.

1. Begrebsafklaring: Hvad er en undervisningsportfolio?

Begrebet undervisningsportfolio har ifølge Knapper & Wright (2001) oprindelse i the Canadian Association of University Teachers, der i løbet af 1970'erne fandt, at der var for stor vægt på brugen af studenterevalueringer i kvalitetsbedømmelsen af undervisning, og efterspurgte beskrivelser der trak på flere typer materiale. I 1980 udgav CAUT en "Guide to the Teaching Dossier", der sidenhen er udkommet i flere udgaver (CAUT, 2006). Ideen spredte sig iflg. Knapper & Wright herfra til USA, Australien og New Zealand i begyndelsen af firserne og introduktionen i UK kom via Graham Gibbs i slutningen af samme årti. Begrebet er i dag velkendt i en lang række lande. Introduktionen af begrebet i Norden skete i løbet af halvfemserne.

Det er rimeligt at sige, at der hersker en vis forvirring vedrørende begrebet undervisningsportfolio. En af grundene er, at begrebet i sig selv refererer til to forskellige ting. På den ene side refereres til termens etymologiske betydning: En beholder til løse papirer. Hermed refereres til det, der nogle gange benævnes procesportfolioen, altså en "bruttomappe" indeholdende færdige arbejder, strøtanker, løbende notater, billeder, videoer, udtalelser mv. På den anden side refereres til et produkt, der kan benævnes en vurderingsportfolio - et produkt, der fremlægges for andre og som demonstrerer ens kvalifikationer (som underviser), eller "fortegnelse over meritter". Hvis procesportfolioen er en "bruttomappe", så er vurderingsportfolioen en "nettomappe" - typisk et nøje udvalgt, poleret slutprodukt med henblik på den valgte målgruppe. Begrebet undervisningsportfolio refererer gerne til begge betydninger og refererer altså til, at der på den ene side foretages en systematisk indsamling og dokumentation af en praksis (bruttomappe), og på den anden side, at denne indsamling typisk har til formål at danne basis for selektiv fremlægelse for andre (præsentationsportfolio).

Ud over den forvirring, som samlebetegnelsen portfolio dermed giver anledning til, er der også begrebsforvirring i forhold til begrebet, fordi (undervisnings)portfolioer har mange forskellige *anvendelser*. Smith og Tillema (2001,2003) skelner mellem 4 overordnede betydninger af begrebet, eller typer brug af det. De skelner mellem to dimensioner: (1) Formålet: En portfolio kan finde anvendelse i forhold til hhv. selektion eller forfremmelse eller i forhold til læring og personlig udvikling. (2) Brugskonteksten: Er portfolioen et krævet af institutionen (eller andre eksterne parter) eller frivilligt påbegyndt af den lærende? De to dimensioner tilsammen giver 4 overordnede typer portfolioer, som skitseret i figur 1.



Figur 1: Fire typer portfolio foreslået af Smith og Tillema (2001, 2003).

De fire typer portfolio gennemgås kort nedenfor.

1. **Dossierportfolio:** Undervisningsportfolier anvendes i stigende grad i forbindelse med forskellige former for certificering eller akkreditering af undervisere (f.eks. i UK), i forbindelse med dokumentation af undervisningskvalifikationer i forbindelse med ansættelser (bl.a. i DK), forfremmelser og lignende. Fælles for disse situationer er, at undervisningsportfolien indgår som et obligatorisk grundlag i den pågældende bedømmelse, og at der typisk vil være et eksternt defineret sæt af kriterier for undervisningsportfoliens struktur. I nogle tilfælde vil der i relation til disse eksternt definerede kriterier være tilknyttet en egentlig standard for undervisning, som ansøgeren skal demonstrere at leve op til (f.eks. i UK).

2. **Træningsportfolio:** I forbindelse med f.eks. pædagogisk uddannelse af undervisere (særligt pædagogiske kurser) stilles der ofte krav til udarbejdelse af en undervisningsportfolio. Arbejdet er dermed obligatorisk og indgår ofte i en summativ vurdering. Ved danske adjunktuddannelser indgår udarbejdelse af undervisningsportfolio typisk som en del af supervisionsforløbet og der skrives en samlet udtalelse om adjunktens undervisningskvalifikationer med afsæt i den superviserede undervisning og en af adjunkten udarbejdet undervisningsportfolio. Forskellen på Træningsportfolioen og Dossierportfolioen er, at der i forbindelse med Træningsportfolioen gives feedback på (udkast) til portfolioen fra de superviserende vejledere. Endvidere er de krav, der stilles portfolioens indhold mere til forhandling mellem adjunkt og bedømmere. Anvendelse af portfolioformatet som element i et normalt kursus (dvs. når studerende skal udarbejde en portfolio i løbet af kurset) er eksempler på træningsportfolioer og er derfor formodentlig den mest udbredte portfoliotype (Dysthe, 2009).
3. **Refleksiv portfolio:** En refleksiv portfolio er en portfolio udarbejdet frivilligt med henblik på at opnå en eller anden form for anerkendelse eller certificering. Det kan f.eks. være i forbindelse med optagelse i "teaching academy", optagelse i gruppe af lærere med særlige undervisningsopgaver, indstilling til undervisningspriser og lignende. Det kunne også være i forbindelse med ansøgning om f.eks. løntillæg. Væsentligt for denne type portfolio er, iflg. Smith og Tillema (2003), dokumentation af udvikling som underviser over tid, dokumentation af best practice mv.
4. **Personlig udviklingsportfolio:** Den personlige udviklingsportfolio er en type portfolio, hvor underviseren af egen drift formulerer refleksioner over arbejdsoplevelser, sætter mål for egen praksislæring og følger egen udvikling over tid, uafhængigt af eksterne krav. Portfolioen (eller dele heraf) fremlægges evt. til kolleger for feedback. Portfolioen er således et privat dokument eller samling, der følger underviseren i relation til undervisningspraksis, og som underviseren løbende bruger til refleksion over og udvikling af praksis.

Ud over de af Smith og Tillema beskrevne typer portfolioer bør nævnes **gruppeportfolioer**, hvor en gruppe lærere i fællesskab udarbejder en portfolio, om f.eks. udviklingen af et bestemt kursus (se f.eks. Friedrich et al, 2011). Hvor de øvrige nævnte portfoliotyper handler mere om underviserens individuelle tilegnelse, har gruppeportfolioen et klarere *institutionelt* kvalitetsudviklingsperspektiv. Erfaringerne med denne type portfolio er dog tilsyneladende relativt begrænsede.

Smith og Tillema (2001) argumenterer for, at den enkeltes professionelle udvikling primært vil drives af den frivillige brug af portfolio, men selvsagt med den omkostning at langt færre faktisk vil anvende undervisningsportfolioer.

Smith og Tillemas portfoliotypologi er væsentlig at holde sig for øje i vurderingen af den internationale litteratur om undervisningsportfolio og deres anvendelser - da de fleste studier kun omhandler ganske få af de beskrevne typer portfolio. De fire typer portfolio kan som beskrevet ovenfor ses som en matrix med fire diskrete elementer, og det kan der være en vis rimelighed i at gøre, i hvert fald hvad angår dimensionen brugskontekst: Enten er det frivilligt eller også er det obligatorisk. Men i forhold til forholdet mellem læring/selektion er der en række mellempositioner, hvor det ikke er et spørgsmål om enten/eller. Dette kan illustreres ved en analogi til forholdet mellem summativ og formativ evaluering i undervisningen: Mens det helt sikkert er tilfældet, at en dårlig eksamination kan være ødelæggende for den studerendes læringsudbytte, så kan tilstedeværelsen af fornuftige eksterne krav også være en motivator og drivkraft i den studerendes personlige udvikling.

Seldin, der er en af de mest indflydelsesrige skribenter om anvendelse af portfolio i videregående uddannelse (se f.eks. Seldin, 2010), har den idé, at portfolioen er ét dokument, der tjener flere forskellige formål; specifikt tænkes portfolioen at have formative funktioner i forhold til underviserens personlige udvikling, mens den samtidig kan bruges summativt i forbindelse med forfremmelse og tenure (Seldin, 2010). Dette svarer til, at et enkelt skriftligt produkt skal fungere både som "Dossierportfolio" og "personlig udviklingsportfolio" - se figur 1 ovenfor. Leggett & Bunker (2006, 2004) har kritiseret denne forestilling med baggrund i empiriske studier af faktisk brug af undervisningsportfolioer og skriver lakonisk om denne idé om en samlende portfolio: "[I]ts potential benefits seem to be more widely recognized by management than by the teaching staff" (Leggett & Bunker, 2006). Leggett og Bunker kalder forestillingen om en fælles-portfolio, der kombinerer formative og summativ funktioner, for den "mytologiske portfolio" (Leggett & Bunker, 2006; Bunker & Leggett, 2004), da de ikke i deres studier har fundet tegn på eksistensen af sådanne typer portfolioer. I øvrigt identificerer de (2006) tre typer - faktisk eksisterende - portfolioer, som de benævner hhv. "emergent portfolio", "virtual portfolio" og "Practitioner portfolio". Disse svarer i grove træk til det Smith og Tillema benævner hhv. "personlig refleksionsportfolio", "dossier portfolio" og "træningsportfolio". I appendix 1 er gengivet Leggett & Bunkers beskrivelse af de fire typer portfolio (dvs. 3+1 mytologisk).

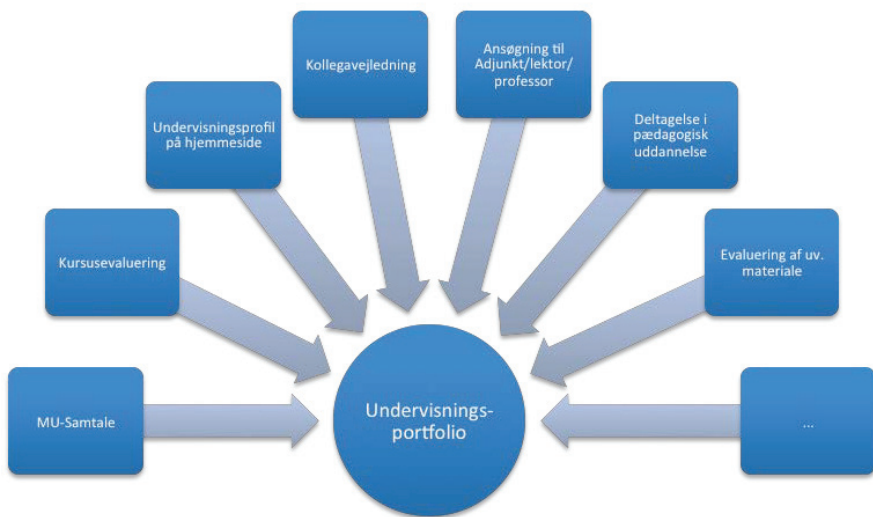
I det næste afsnit vil vi forsøge at placere KUs portfolioprojekt i forhold til den beskrevne typologi, for derefter at gå i dybden med forskellige typer portfolioer og opmærksomhedspunkter desangående.

2. KUs projekt om undervisningsportfolio: Hvad taler vi om?

Formålet med KUs portfolioprojekt er at styrke KUs overordnede universitetspædagogiske indsats ved at udbrede de allerede anvendte portfolioformater til alle undervisere og til sammenhænge, hvor undervisningsportfolio ikke tidligere har været brugt. I forslaget fra udvalget vedr. den universitetspædagogiske indsats på KU lyder det således:

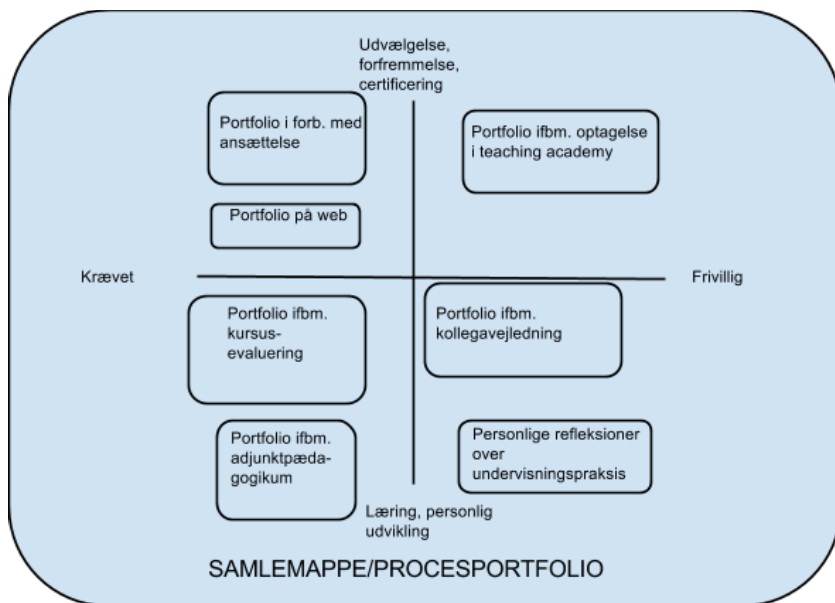
“KU har allerede indført fælles retningslinjer for brug af undervisningsportfolio ved ansøgning af lektorat og professorat. Øvelse i brug af undervisningsportfolio indgår som en obligatorisk del af adjunkt-pædagogikum. Derfor er det et oplagt udviklingspunkt for KU at brede brugen af undervisningsportfolio ud over ansættelsessituationen og bruge den som et individuelt redskab til kompetenceudvikling som beskrevet ovenfor. [...] Der er også behov for at styrke vurderingen/bedømmelsen af undervisningsportfolio i forhold til ansættelsesprocedurer. Projektet kan også omfatte it-understøttelse af undervisningsportfolio. Projektet indebærer også forslag til hvordan undervisning omfattes af MUS.”

Ud fra denne formulering er det ganske vanskeligt at se, hvor i figur 1 vi skal placere KUs portfolioprojekt. I projektansøgningen, udarbejdet af projektgruppen fra de pædagogiske enheder, skelnes mellem en personlig portfolio (der tager portfoliobegrebet for pålydende: En samlemappe med samling af skriftlige arbejder vedrørende undervisning og som kan tænkes at have en formativ funktion i forhold til udvikling af egen undervisningspraksis), og en række kontekster eller situationer, hvortil der skal udarbejdes præsentationsportfolioer til bedømmelse for andre (jvf. figur 2).



Figur 2: Forholdet mellem formative og summative funktioner i det foreslåede portfolioprojekt på KU.

Idéen er grundlæggende, at der er en række forskelligartede situationer, hvor underviserne skal formulere sig skriftligt om egen (evt. gruppens) undervisningspraksis, og at begrebet "undervisningsportfolio" er en samling af disse tekster under en fælles ramme. Med udgangspunkt i figur 1 og 2, kan vi sammenfatte den skitserede model i en figur, der tydeliggør formål (selektion, læring) og brugskonteksten (krævet, frivillig), jvf. figur 3.



Figur 3: En samlemappe (bruttoportfolio) skal rumme de forskellige typer vurderingsportfolier og procesdokumenter, der formuleres i relation til egen undervisningspraksis.

Den skitserede anvendelse af undervisningsportfolio i KU-projektet er således en særdeles ambitiøs idé, der omfatter alle fire kvadranter i den skitserede figur, men det er ikke tanken, at alt dette skal udvikles på samme tid til "én portfolio". Ideen er, at portfoliokonceptet kommer til at udgøre en ramme for undervisningsrelaterede skriftlige arbejder, der gradvist udbygges, også på den anden side af projektets afslutning.

Opmærksomhedspunkter:

- Der hersker en udbredt uklarhed i anvendelsen af begrebet undervisningsportfolio. Begrebet dækker over mange forskellige skriftlige produkter udarbejdet til forskellige typer situationer samt et personligt register over egen undervisningspraksis. Der bør i relation til KUs portfolioprojekt arbejdes på at være præcise i forhold til, hvad termen undervisningsportfolio skal referere til, og der bør være konsistens i kommunikationen. Det anbefales, at kun den personlige samlemappe af undervisningsrelateret materiale benævnes

“samlemappen” eller ”bruttoportfolioen”. Det har været en overvejelse, om øvrige typer portfolioer udviklet med henblik på bedømmelse af andre skal gives specifikke navne f.eks. ansøgningsportfolio (ifm. ansættelse), udviklingsportfolio (ifm. MUS), supervision-portfolio (ifm. deltagelse i supervision i adjunktuddannelse), Undervisnings-CV og -plan (ifm. offentlig profil på web osv.), kollegavejledningsreflektion (ifm. kollegavejledning), Ansøgning til Teaching Academy osv. Det er nok vanskeligt at opretholde. Men i hvert fald bør man i projektgruppen, hver gang man skriver ordet portfolio eller undervisningsportfolio, være meget opmærksom på, om det fremgår tilstrækkeligt klart af konteksten, hvad der menes med begrebet.

3. Institutionel brug af portfolio

I projektets indledende litteraturstudie forsøgte vi at identificere enkeltuniversiteter, hvor der var erfaringer med tilsvarende omfattende anvendelser af portfolio, som det i ansøgningen skitserede. Det er vanskeligt at finde, omend der er visse erfaringer særligt fra Sverige, der er værd at referere. De svenske initiativer vedrørende "pedagogisk skicklighet" og "pedagogisk portfölj" vil blive belyst i et separat kapitel.

Det er imidlertid ikke vanskeligt at finde advarsler mod centralt initierede portfolioprojekter, som f.eks. nedenstående fra Peter Seldin:

Should administrators develop the portfolio program and then tell Faculty to Prepare Portfolios?

Absolutely not. Imposing a portfolio program on faculty is almost certain to lead to strenuous faculty resistance. Far better is to involve faculty in both developing and running the program. It makes no difference if portfolios are used for tenure and promotion decisions or for improving performance; either way, the program must be faculty driven.
(Seldin & Miller, 2010, loc. 1294).

Det er værd at knytte en kommentar til Seldins advarsel, for det er nærliggende at opfatte KUs portfolio projekt som netop sådan et centralt initieret projekt. Det er uden tvivl rigtigt, at initiativer fra oven kan blive mødt med modstand blandt underviserne. Det skal imidlertid betænkes, at KUs portfolio-projekt ikke er initieret med det nærværende udviklingsprojekt. KU har igennem en længere årrække arbejdet med udvikling af portfolioformater, længst i forbindelse med adjunktuddannelserne, men også igennem flere år i forbindelse med ansættelser på lektor- og profesorniveau. Det betyder, at en stor del af underviserne på KU allerede har gjort sig visse erfaringer med brug af undervisningsportfolio i en eller flere sammenhænge. Det nærværende projekt bør derfor ikke ses som en top-down initiering af et portfolioprogram, der igangsættes med nærværende projekt, men som en udbygning af og overbygning til bestræbelser, der har været i gang på KU i årevis. Hvis dette skal kunne lade sig gøre, er det væsentligt, at de skridt, der allerede er taget på KU, ikke "erstattes" af et nyt forkromet projekt, men at der i stedet bygges videre på den allerede etablerede praksis.

Som nævnt ovenfor kan det være vanskeligt at finde eksempler på omfattende institutionel brug af undervisningsportfolioer (dvs. projekter der dækker flere af de skitserede kvadranter i figur 1). Det betyder ikke nødvendigvis, at de ikke findes, blot at de ikke er beskrevet som sådan i litteraturen. Til gengæld er det nemt at finde beskrivelser af portfolioprojekter, der fokuserer på mindst én af de fire kvadranter i figur 2, typisk ved at portfolioprojektet anvendes i forhold til én af de nævnte aktiviteter i figur 3 (f.eks. i forbindelse med ansættelse, optagelse i Teaching Academy eller lignende). Det er også muligt at finde litteratur om institutioner, der har gennemført større universitetspædagogiske satsninger, hvor undervisningsportfolio indgår som et element blandt flere andre i en prioritering af "Scholarship of teaching and learning". I de følgende to kapitler vil vi derfor gennemgå litteraturen ud fra dette perspektiv - altså først kigge på enkeltrelationer i figur 2 mhp. afdækning af opmærksomhedspunkter for KU-projektet.

4. Anvendelse af undervisningsportfolio: Internationale erfaringer

4.1 Dossierportfolio - Portfolio som element i forfremmelse og tenure - internationale og danske erfaringer

En af de mest udbredte anvendelse af undervisningsportfolio er i forhold til ansættelse af personale med undervisningsforpligtelser, nogle steder i verden særligt i forbindelse med opnåelse af *tenure*, dvs. fastansættelse med forsknings- og undervisningsforpligtelse og med begrænset risiko for afskedigelse. Brugen af undervisningsportfolio som element i ansættelse er indført nationalt eller på institutionsbasis over de sidste ca. 25 år i Canada, USA, Australien, Holland, Sverige, Danmark og en række andre steder.

I Canada stilles ved mange universiteter krav om medsendelse af en såkaldt "teaching dossier" ved ansøgning til stillinger (se f.eks. O'Neil & Wright, 1995; Day et al, 1996; CAUT, 2006). Det enkelte universitet har udarbejdet kriterier for, hvad en sådan teaching dossier kan/bør indeholde, generelt med fokus på beskrivelse af undervisningserfaring (undervisnings-CV), samt en kort personlig "Teaching Philosophy".

I UK findes et nationalt, uafhængigt "Higher Education Academy", hvor institutioner og/eller enkeltindivider/undervisere kan blive akkrediteret på flere forskellige niveauer (Associate Fellow, Fellow, Senior Fellow, Principal Fellow). Akkrediteringsprocessen sker i forhold til en national standard, den såkaldte UK Professional Standards Framework (UKPSF) (PDF, 508 kB). At opnå akkreditering på et af de fire niveauer omfatter typisk deltagelse i pædagogiske kurser eller lignende. De enkelte universiteters pædagogiske kurser refererer således direkte til de fire niveauer i den nationale standard. Efter gennemførelse af kurser eller gennem på basis af øvrig erfaring/kvalifikation kan der søges akkreditering hos HEA. Dette sker ved udarbejdelse af en ansøgning, der forholder sig meget direkte til den nationale standard for undervisning på det givne niveau. I en evalueringsrapport fra HEA (HEA, 2013) hævdes det, at den udarbejdede standard har ført til substantielle ændringer af undervisningspraksis på de undersøgte institutioner.

I Sverige stilles ved flere universiteter (Uppsala, Chalmers, Umeå, Stockholms Universitet m.fl.) krav om, at der ved ansøgning medsendes en såkaldt "meritportfölj" (se f.eks. www.meritportfolj.se og www.pedagogiskmeritering.se). I Sverige er der endvidere til dels udviklet en national forståelse af undervisningskompetence gennem begrebet "pedagogisk skicklighet". En del videregående uddannelser har, med basis i den nationale beskrivelse af pædagogisk skicklighet, udarbejdet institutionelle forståelser af, hvad termen nærmere indebærer. Vi vender tilbage til dette nedenfor.

I Danmark stilles der ved flere universiteter/institutioner krav om medsendelse af dokumentation for undervisningskvalifikationer i form af en undervisningsportfolio. Det gælder især i forhold til lektor- og professorstillinger ved KU, AU, RUC, SDU, CBS samt i hvert fald visse fakulteter ved Aalborg Universitet. KU, AU, CBS og RUC har centralt formulerede krav til de undervisningsportfolioer, der skal medsendes ansøgninger, og de enkelte fakulteters retningslinjer adskiller sig kun marginalt fra de centrale retningslinjer. På SDU og i Aalborg er retningslinjerne forskellige fra fakultet til fakultet. Aarhus Universitet har stillet krav om medsendelse af portfolio siden 2005, de øvrige universiteter er fulgt efter i perioden frem til ca. 2010. Så vidt vides er der ikke lavet egentlige evalueringer af dansk praksis med brug af undervisningsportfolio ved ansættelse, på trods af at Aarhus ved indførslen i 2005 skrev, at ordningen skulle evalueres efter tre år. Ved indførslen af retningslinjer på KU i 2011 er det beskrevet, at ordningen skulle evalueres ultimo 2012. Dette er heller ikke sket. Hanne Leth Andersen (Rektor på RUC, tidligere ansat på AU) lavede i 2008 lavet en kort rundspørge blandt enkelte nyansatte ved humaniora (AU) og har (bl.a.?) fået fig. tilbagemeldinger fra to ansatte lektorer om bedømmelsen i forbindelse med deres ansættelse:

"[...] at bedømmelsesudvalget ikke forholdt sig til undervisningsportfolioen i andet end forsvindende ringe grad, eller slet ikke, men kun til udgivelsernes kvantitet og udgivelsestidspunkt." (Lektor, HUM, AU)

"... jeg husker, at der var reflekteret over min undervisningsportfolio i en paragraf i udtalelsen, omend der var overvejende fokus på min forskning." (Lektor, HUM, AU)
(Leth Andersen, 2008).

Kriterierne for udarbejdelse af portfolio adskiller sig fra hinanden ved de forskellige institutioner, f.eks. er der ved KU et maksimalt sideantal, men i øvrigt friere rammer for udarbejdelsen end ved de øvrige universiteter.

4.1.1 Bedømmelse af undervisningsportfolio i forbindelse med ansættelser

Et centralt spørgsmål i forhold til brugen af undervisningsportfolio ved ansættelse er bedømmelsen af dem. Også her er der forskellig praksis på de danske universiteter. I appendix 3 er givet eksempler på retningslinjer til brug for bedømmelsesudvalg fra forskellige fakulteter, samt KUs retningslinjer. Som hovedregel forefindes kriterierne for bedømmelse af undervisningskvalifikationer ikke sammen med retningslinjerne for udarbejdelse af portfolio. KU er en undtagelse fra dette billede.

Bedømmelsen af undervisningsportfolio er et væsentligt område for den videnskabelige litteratur om undervisningsportfolio, og der findes en del international litteratur om emnet. Selvom undervisningsportfolioer til brug for ansættelse typisk er udarbejdet efter et bestemt sæt af kriterier, er der mange frihedsgrader for den enkelte i forhold til, hvordan vedkommendes undervisningsportfolio kommer til at se ud, og portfolioen indeholder mange forskellige elementer. - Sådan må det naturligvis være. Det betyder, at bedømmelsen af portfolioer generelt er forbundet med ret lav reliabilitet. Til gengæld formodes portfolioer at have høj grad af validitet, da udgangspunktet for det skrevne netop er ansøgerens egen undervisningspraksis. (Moss, 1994; Moss et al 1998; Tingelaar et al, 2007).

Moss (1994) beskriver, hvordan en lang række bedømmelser i videregående uddannelse ikke er standardiserede mhp. opnåelse af høj reliabilitet. Pointen er, at den bedømmelse, der finder sted f.eks. ved bedømmelse af kandidater til en opslået stilling, anvender en mere hermeneutisk tilgang end en psykometrisk. Som eksempel til uddybning af forskellen på de to typer bedømmelse nævner hun netop ansættelse af nyt personale. Vi har valgt at gengive et lidt længere uddrag fra denne artikel, da det sætter fokus på den type bedømmelse, der er på spil i forhold til bedømmelsen af portfolio ved ansættelse:

“Candidates submit portfolios of their work and evaluations by others. While there may be some minimal standardization (e.g., three representative publications, teaching evaluations, and a letter articulating their programs of research and teaching), candidates are expected to compile evidence that they best believe represents the substance and quality of their work. Search

committee members are selected because of their areas of expertise and affiliation - to cover the knowledge and political bases that a thoughtful decision requires. They are not trained to agree on a common set of criteria and standards, rather, it is expected that all will bring expertise to bear in evaluating candidates' credentials. Candidates' portfolios, interviews, and presentations are not parceled out to be evaluated independently by different committee members. Rather, each member examines all the evidence available to reach and support an integrative judgment about the qualifications of the candidates. These judgments are not aggregated to arrive at a set of scores; rather, they are brought to the table for a sometimes contentious discussion. Disagreement is taken seriously and positions are sometimes changed as different perspectives are brought to bear on the evidence. The final decision represents a consensus or compromise based on that discussion. An ethic of fairness typically pervades these discussions, as credentials are viewed and reviewed to make sure no qualified candidates have been overlooked. The recommendation, rationale, and supporting evidence are passed on for review to other levels of the system, typically including executive committees, administrators, and affirmative action committees. Taken together, these procedures serve to warrant the validity and fairness of the decision. Would we really believe the process more fair and valid if we followed more traditional assessment techniques of evaluating the parts independently and aggregating the scores?" (Moss, 1994)

Citatet peger relevant på, at kvalitetsbedømmelse af undervisning kan ikke foregå "mekanisk" f.eks. ved optælling af afholdte kurser, resultater af studenterevalueringer, et undervisnings-CV eller lignende, men må bero på begrundede helhedsvurderinger af et mangesidigt materiale foretaget af kyndige personer i samtale med hinanden. Det samme gælder ideelt vurderingen af kvaliteten af forskningen og den samlede vurdering af, om kandidaten er kvalificeret eller ej i forhold til opslagets ordlyd. Den umiddelbare konsekvens af dette er, at det ikke er muligt at opstille udtømmende beskrivelser, kriterier eller standarder, der entydigt kan afgøre, om en undervisningsportfolio er god eller dårlig. Det betyder dog ikke, at institutionen ikke bør opstille meningsfulde retningslinjer for, hvad der bør vægtlægges og tages stilling til i bedømmelsen, så længe disse hverken indskrænker rummet for fortolkning unødigt eller underviserens mulighed for at præsentere sit eget billede af undervisningskvalifikation. Sådanne kriterier for bedømmelsesudvalgets arbejde kan, hvis de er gode, formodentlig fungere som udgangspunkt både for den, der skal udarbejde portfolioen, og de, der skal bedømme og drøfte kvaliteten af det indsendte materiale. I en fase, hvor der fortsat er stor usikkerhed om, hvad en undervisningsportfolio er og hvordan den skal bedømmes, vurderer vi, at det er særligt behov for italesættelse af

mulige kvalitetsdimensioner i portfolioarbejdet fra institutionens side (for en analog diskussion, se Dohn, 2006). De i appendix 3 fremlagte eksempler på retningslinjer til bedømmere viser et vist spænd i, hvor eksplicite retningslinjer der gives til bedømmelsen af undervisningsportfolio ved forskellige institutioner, rangerende fra det nærmest intetsigende til det mere meningsfulde. Det er vores vurdering, at KUs gældende retningslinjer for bedømmere giver meningsfulde pejlemærker for bedømmelsesudvalgenes arbejde med bedømmelsen af undervisningsportfolio, særligt ved præcisering af skellet mellem omfanget af undervisningserfaringen, kvaliteten i undervisningen og evnen til at reflektere over egen undervisningspraksis. Vi anser det som en kvalitet, at disse bedømmelsesprincipper og -kriterier også eksplicit fremlægges for ansøgeren, og at ansøgeren får mulighed for at forholde sig til bedømmelsen (f.eks. i forbindelse med indsigelsesperioden og i relation til en evt. ansættelsessamtale) - en anbefaling der også findes i litteraturen (Tingelaar et al, 2007).

Det skal dog understreges at denne vurderingen af hensigtsmæssigheden af KUs bedømmelseskriterier alene er en *a priori* vurdering og ikke beror på faktiske bedømmeres vurdering eller på evaluering af meningsfuldheden af udarbejdede bedømmelser for ledere og ansættelsesudvalg. Disse forhold er relevante at undersøge nærmere, f.eks. i relation til projektets fase I-2.

Opmærksomhedspunkter

- De fleste universiteter i Danmark er, i lighed med udviklingen i Canada, UK, USA og Sverige, gennem de sidste år begyndt at stille krav om medsendelse af undervisningsportfolio ved ansøgning om ansættelse af videnskabeligt personale (specielt lektorer og professorer). Retningslinjer for portfolioernes indhold varierer fra institution til institution. KUs retningslinjer adskiller sig fra de fleste øvrige ved at sætte en vejledende omfangsgrænse, og ved at kun at give forslag til hvad der kan medsendes (fremfor egentlige krav til indholdet). Endvidere offentliggør KU i princippet også de bedømmelseskriterier, der ligger til grund for bedømmelsen af portfolioen. Et blik på opslåede stillinger på KU viser dog, at der sjældent henvises til retningslinjer for udarbejdelse af undervisningsportfolio eller til bedømmelseskriterierne for dem.
- Endskønt anvendelse af undervisningsportfolio i forbindelse med ansættelse af videnskabeligt personale har vundet stor udbredelse i mange lande, herunder Danmark, findes der meget lidt materiale om, hvordan bedømmelsesudvalg faktisk bedømmer under-

visningskvalifikationer dokumenteret gennem undervisningsportfolio, og hvordan centrale retningslinjer for bedømmelse af undervisningskvalifikationer spiller ind i bedømmelsesudvalgets arbejde. Det foreslås, at dette gøres til et delprojekt i forbindelse med fase I-2 af nærværende projekt - særligt da en planlagt evaluering af KUs ordning ultimo 2012 ikke er igangsat. Et centralt spørgsmål i denne sammenhæng er også den rolle, undervisningen spiller i helhedsvurderingen af om kandidaterne vurderes kvalificerede (i forhold til forskning og øvrige kvalifikationer) .

4.2 Træningsportfolio

4.2.1 Portfolio som element i (formel) pædagogisk efteruddannelse

En udbredt brug af undervisningsportfolio på universitetsniveau er i forbindelse med pædagogisk uddannelse eller efteruddannelse af videnskabeligt personale. Som nævnt findes der i nogle lande individuel akkreditering af undervisere, baseret på udarbejdelse af en undervisningsportfolio. Udarbejdelsen af denne indgår derfor i de formelle efteruddannelsesforløb.

Funktionen af undervisningsportfolio i adjunktuddannelserne i Danmark

Udviklingen af en undervisningsportfolio har fået en stigende betydning i adjunktuddannelserne i Danmark gennem de senere år. I dette afsnit vil vi beskrive, hvordan undervisningsportfolio indgår i udvalgte adjunktuddannelser i landet. Vi starter med at redegøre for de overordnede rammer, der er for adjunktuddannelserne for at illustrere, hvordan brugen af undervisningsportfolio indskrives sig i disse.

Adjunktpædagogikum blev indført i Danmark i forbindelse med stillingsstruktur for videnskabeligt personale af 22. juni 1993. I notatet til stillingsstrukturen lød det således i forbindelse med adjunkten, at: "I forhold til de undervisningsmæssige opgaver skal institutionen sikre, at adjunkten får systematisk supervision og vejledning, der afsluttes med en skriftlig vurdering af adjunktens undervisningsmæssige kvalifikationer". Endvidere fremgik det, at der ved ansøgning til lektorater skulle vedlægges vurdering af undervisningsmæssige kvalifikationer. Dette lovmæssige grundlag er i det væsentlige uændret. På baggrund af det lovmæssige grundlag vedtog rektorkollegiet i slutningen af halvfemserne nogle retningslinjer for den pædagogiske uddannelse af adjunkter. Blandt disse retningslinjer var et anbefalet samlet omfang af adjunktuddannelse (250 timer) samt en specificering af, at indholdet i adjunktuddannelse ud over supervision også skulle

bestå af pædagogiske kurser, workshops mm. I slutningen af halvfemserne var grundlaget for den "danske model for adjunktuddannelse" dermed lagt. Denne model indeholder som centralt elementer en "praktisk del", hvor adjunkten får supervision på egen undervisning fra erfarne kolleger, og en teoretisk del bestående af et eller flere kurser, workshops eller lignende. Omfanget af adjunktuddannelsen ved de danske universiteter er typisk i omegnen af 200-250 timer.

Supervision og udtalelse om undervisningsmæssige kvalifikationer indgår således som lovmæssigt regulerede elementer i de danske adjunktuddannelser, hvorimod adjunktuddannelsens teoretiske dele er blevet til på initiativ af institutionerne selv. I forbindelse med det lovmæssige grundlag er der sket en lille forskydning over tid i retning af at vægte undervisning højere ved ansættelser. Af notatet til stillingscirkulæret af 1993 fremgik det således eksplicit, at forskning skulle vægtes højest: "Ved besættelse af (lektor-)stillingen skal hovedvægten lægges på en vurdering af ansøgerens forskningsmæssige kvalifikationer". En sådan formulering er ikke at finde i notat om stillingscirkulæret af 2013, hvor det lyder:

"En ansøger til en stilling som lektor/seniorforsker bedømmes på de kvalifikationer, der stilles krav om i stillingsopslaget. Ansættelse som lektor/seniorforsker forudsætter forskningsmæssige kvalifikationer på det niveau, der kan opnås på grundlag af en tilfredsstillende gennemført ansættelsesperiode som adjunkt/forsker, men vil også kunne opnås på anden måde. Det forudsættes, at ansøgere har modtaget supervision og pædagogisk opkvalificering og har modtaget en positiv skriftlig vurdering af sine undervisningsmæssige kvalifikationer." (notat om stillingsstruktur, 2013)

Ud over den forskydning i vægtningen mellem forskning og undervisning som de to notater om stillingsstruktur peger på, er det i citatet værd at hæfte sig ved, at adjunkten skal have modtaget en "positiv skriftlig vurdering af sine undervisningsmæssige kvalifikationer". Vi vender tilbage til dette nedenfor.

I perioden fra 1994 og frem udvikledes adjunktuddannelser ved de fleste universiteter. Dette har været et møjsommeligt og tidskrævende arbejde mange steder, ikke mindst fordi universiteterne langt fra alle steder havde organisatoriske strukturer, der understøttede denne udvikling.

Vi har ikke kunne finde præcis information om, hvornår og hvordan begrebet undervisningsportofolio fandt vej ind i adjunktuddannelserne i Danmark, dog angiver Krogh (2007), at portfoliome-

toetikken har været en del af adjunktuddannelsen ved humanistisk fakultet i Aalborg siden 1997 (Krogh, 2007, s. 6), og i øvrigt takt med det stigende internationale og nordiske erfaringer med brug af portfolio (f.eks. Dysthe, 1999). At flere og flere institutioner begyndte at stille krav om medsendelse af undervisningsportfolio ved ansættelse har været med til at konsolidere og fremskynde brugen af undervisningsportfolio i forbindelse med adjunktuddannelserne. I de fleste danske adjunktuddannelser indgår undervisningsportfolio nu som en integreret del, omend der er relativt stor forskel på, *hvordan* undervisningsportfolio indgår. I det følgende gives tre konkrete eksempler fra forskellige universiteter på, hvordan undervisningsportfolioer indgår i forløbet.

Eksempel 1. Undervisningsportfolio i universitetspædagogikum på SUND/SCIENCE, KU

Uddannelsen er opbygget af en teoretisk del omfattende 2 projekter og 7 kursusdage, hvortil der laves et antal mindre opgaver (ca. 110 timer), samt en supervisionsdel med et samlet omfang på ca. 65 timer. Supervisionen foretages af en faglig vejleder (fra adjunktens institut) og en pædagogisk vejleder (ekstern). Ved kursets afslutning udstedes et diplom indeholdende en oversigt over kursusindholdet, samt en udtalelse om adjunktens undervisningsmæssige kvalifikationer. Udtalelsen er baseret på de møder og undervisningsobservationer, der har været mellem adjunkt og vejledere i den praktiske del af forløbet, samt en af adjunkten udarbejdet undervisningsportfolio. Indholdet i denne portfolio fastlægges i drøftelse mellem adjunkt og vejledere. Adjunkten kan evt. vælge at inkludere opgaver lavet i relation til adjunktpædagogikums teoretiske del, for så vidt det er relevant. En del adjunkter vælger at opbygge deres portfolio med udgangspunkt i Københavns Universitets retningslinjer for undervisningsportfolio ved ansættelse (jf. appendix 3), mens andre blot udarbejder et kort refleksionspapir (f.eks. 7-8 sider), der perspektiverer supervisionsforløbet. I undervisningens teoretiske del introduceres begrebet portfolio som led i adjunktuddannelsen, men underviserne på denne del af uddannelsen skal ikke bedømme adjunkternes undervisningsportfolio.

Funktionen af undervisningsportfolioen ved universitetspædagogikum på SUND/SCIENCE er således primært, at adjunkten får lejlighed til at supplere, uddybe og reflektere over forhold vedrørende egen undervisningskompetence, så bedømmerne får det bedst mulige grundlag for at skrive en positiv udtalelse om adjunktens undervisningskvalifikationer. Den konkrete udmøntning af portfolio mht. indhold kommer dermed til at afhænge af en fælles overens-

komst mellem adjunkt og vejledere, og det vurderes, at der er temmelig stor forskel på, hvilke forventninger de pædagogiske og faglige vejledere har til den afleverede undervisningsportfolio. Det understreges på kurset, at den undervisningsportfolio, der skal indleveres til bedømmelsen, ikke er identisk med den, der skal vedlægges ansøgning.

Eksempel 2. Undervisningsportfolio i universitetspædagogikum på Aalborg universitet.

Adjunktuddannelsen ved Aalborg Universitet har et samlet omfang på ca. 250 timer og består af 5 moduler af forskelligt omfang. Temaet for første modul er "Reflecting on and documenting teaching practice" og består hovedsagligt af introduktion til deltageres arbejde med undervisningsportfolio. Lone Krogh (2007) beskriver, hvordan hun har arbejdet med at udvikle brugen af undervisningsportfolio i relation til adjunktuddannelsen, og hvordan denne praksis har flyttet sig fra at være ret abstrakt og åben til at være mere konkret og vejledende. Det indledende modul har således bl.a. til formål at få deltagerne til at opleve udbyttet af at reflektere over egen undervisningspraksis ved at forholde sig til konkrete skriveopgaver med udgangspunkt i en række konkrete hjælpespørgsmål - altså at initiere arbejdet med undervisningsportfolio. De to første spørgsmål, der arbejdes med, er beskrivelsen af en "teaching history" eller uddannelses-CV, samt formulering af problemformuleringer knyttet til deltageres mål for ændring af egen undervisningspraksis gennem adjunktspædagogikumforløbet. Undervejs i forløbet (3 gange) tilføjes nye elementer, som deltagerne kan forholde sig skriftligt til. Det er oplevelsen på kurset, at det øgede politiske fokus på udvikling af undervisningsportfolio, og især den konkrete tilgang med specifikke temaer og hjælpespørgsmål, har fungeret godt (pers. komm. med Lone Krogh, Jan. 2014). I forbindelse med det første modul arbejder deltagerne med følgende spørgsmål:

- **Selvurdering og portfoliskrivning**

- Lav et undervisnings-CV for dig selv og ledsag dette med følgende refleksioner
 - i. Beskriv dit/dine underviserforbilleder, hvad gjorde vedkommende i undervisningen/vejledningen [...]
 - ii. Hvad plejer at lykkes for dig
 - 1. i formidlingssituationen (forelæsning eller kursusituationen)
 - 2. i vejledningen
 - 3. ved brug af andre undervisningsformer
 - iii. Hvad er de største udfordringer for dig som underviser/vejleder
 - 1. i formidlingssituationen
 - 2. i vejledningen
 - 3. ved brug af andre undervisningsformer
 - iv. Beskriv dine studerende (alder, kulturel/social baggrund etc.) - Hvad de giver dig af udfordringer i undervisningen.
 - v. Prøv at sætte ord på dit fags traditioner og det videnssyn, som præger den undervisning, man forventer i dit miljø.
 - vi. Når du sammentænker dine forbilleder, dig selv, dine studerende og dit fag – hvad ønsker du så især at blive bedre til i løbet af Adjunkt-pædagogikum?

- På baggrund af ovenstående refleksioner og problemformulering skal du nu formulere **de første trin i en handlingsplan for:**

- i. Hvad vil være dine første skridt i retningen af at videreudvikle din undervisning/vejledning/andre opgaver i forhold til undervisningen
- ii. Hvad ønsker du støtte til fra dine to vejledere (den fagdidaktiske og den pædagogiske)
- iii. Hvad ønsker du af sparring fra dit kollegasupervisionsteam? - Hvordan ønsker du at samarbejdet skal foregå?
- iv. Hvordan vil du bruge dine ledere og kolleger i dit undervisningsmiljø
- v. Andre overvejelser

Udkast til portfolio (baseret på ovenstående spørgsmål) sendes til supervisionsvejlederne, og efter et halvt år og deltagelse i workshops med mere følges op med spørgsmål, der går på udbyttet af det teoretiske arbejde i kurset og relationen til egen undervisningspraksis, plan-

lægningen og feedback fra supervisionsgange osv. Ved forløbets afslutning introduceres nye og opsummerende spørgsmål. Den endelige portfolio sendes til vejlederne og danner sammen med undervisningssupervisionen basis for udtalelsen om adjunktens kvalifikationer.

Anvendelse af portfolio i adjunktuddannelse ved Syddansk Universitet

Formatet for anvendelse af undervisningsportfolio i adjunktuddannelsen ved SDU har ændret sig inden for de sidste par år. Deltagerne undervejs i forløbet udarbejder en såkaldt UP-portfolio (UP=universitetspædagogisk) bestående af en række veldefinerede elementer: Et undervisnings-CV, en pædagogisk grundholdning, samt overvejelser knyttet til en fremlæggelse afholdt i relation til adjunktuddannelsen. Endvidere skal vedlægges tre specifikke praksisbeskrivelser, der alle har været behandlet i relation til adjunktuddannelsen: En beskrivelse af eksemplarisk praksis indeholdende f.eks. refleksioner over rammefaktorer, uddannelsesmål eller underviserrolle, en refleksion over e-understøttet læring (der er en særlig opgave i uddannelsen) og en sammenfatning af et pædagogisk udviklingsprojekt lavet af deltageren. Denne portfolio sendes til supervisionsvejlederne og danner grundlag for en mundtlig portfoliosamtale på 30-45 minutter. I denne samtale fremlægger deltageren hovedpointer fra undervisningsportfolien, med vægt på sammenhængen mellem praksisbeskrivelserne og den skitserede pædagogiske grundholdning. Den interne vejleder udarbejder en kortfattet udtalelse med udgangspunkt i portfoliosamtalen, med vægt på pædagogisk grundholdning og adjunktens undervisningspraksis.

Opmærksomhedspunkter:

- Adjunktuddannelse i Danmark er kendetegnet ved tilstedeværelsen af supervision af adjunkternes undervisning og det forhold, at der skal udarbejdes en udtalelse om adjunktens undervisningskvalifikationer, som beskrevet i stillingsstrukturen siden 1994. Det er naturligt, at adjunkten i denne forbindelse får lejlighed til at sætte egne ord på undervisningspraksis til at supplere den superviserede undervisning, og undervisningsportfolien er hér kommet til at spille en rolle i en række adjunktuddannelser i Danmark fra 1997 og

frem, i takt med at internationale erfaringer om brug af undervisningsportfolio kom frem, og gennem det politiske fokus der kom på dokumentation af undervisningskvalifikationer ved ansættelse. Udarbejdelse af en undervisningsportfolio indgår nu som en integreret del af adjunktuddannelserne ved de fleste adjunktpædagogikumuddannelser. Der er dog store forskelle på, hvordan portfolioen indgår i adjunktuddannelserne fra institution til institution - fra en helt central rolle i hele adjunktpædagogikumuddannelsen (Aalborg) til primært at være et redskab, der kan hjælpe vejlederne til at skrive en positiv udtalelse (KU), til at være et dokument, der kan binde uddannelsens teoretiske og praktiske dele sammen (SDU).

- Erfaringerne fra Aalborg med at hjælpe portfolioarbejdet på gød gennem en række konkrete vejledende spørgsmål er gode og værd at hæfte sig ved i forhold til nærværende projekt. At udarbejde sådanne konkrete, vejledende spørgsmål for portfolioarbejdet virker som en god vej frem ikke blot i relation til udvikling af deltagernes UP-portfolio, men også i forbindelse med øvrige situationer (f.eks. kollegavejledning/kollegial sparring mv, MUS-samtaler osv.). Der bør tages initiativ til, at anvendelsen af undervisningsportfolio i relation til KUs forskellige adjunktuddannelser drøftes og evalueres med henblik på kvalitetsudvikling af praksis på de respektive uddannelser.

Intermezzo: Erfaringer fra Sverige

Pedagogisk skicklighet og pedagogisk portfölj

For at blive ansat som underviser på et universitet i Sverige kræves, at man udviser såkaldt 'pedagogisk skicklighet.' Det er et begreb med en ganske lang historie i Sverige gående helt tilbage til halvtredserne, men som blev konsolideret og nyfortolket op gennem firserne og halvfemserne (Rovio-Johansson & Tingbjörn, 2001). I begrebets tidlige historie blev der i de officielle beskrivelser mere eller mindre sat lighedstegn mellem "emneskundskab" og pædagogisk skicklighed, men dette har ændret sig. Forud for en revision af Högskoleforordningen i 1993 blev der udarbejdet en "Högskoleutredning", der anbefalede, at videnskabelig skicklighed og pædagogisk skicklighed bedømmes på *samme måde*¹ - at bedømmelsen i begge tilfælde skulle baseres på dokumentation, og at bedømmelsen skulle foretages med *udgangspunkt i klart definerede kriterier*. Hvad angår afgrænsningen af den pædagogiske skicklighed blev der i udregningen peget på, at der skulle lægges vægt på skicklighed i "planlægning, gennemførelse og evaluering (utvärdering) af undervisning", at lærerens tilgang til studerende og undervisning skal vægtlægges i bedømmelsen, at pædagogisk skicklighed ikke kan ses som en "teknisk færdighed", og at det bør være meriterende at kunne reflektere over egen undervisningspraksis i lys af pædagogisk teori og systematisk erfaringsindsamling (gengivelse efter Rovio-Johansson & Tingbjörn, 2001, s. 51). Der blev endvidere formuleret en række eksempler på, hvad der kunne lægges vægt på i bedømmelsen af pædagogisk skicklighed. Blandt disse er undervisningsindsatser, pædagogisk uddannelse, udviklingsarbejde og forskning om uddannelse, udarbejdet undervisningsmateriale, erfaring med uddannelsesadministration og -udvikling mv. Med disse anbefalinger blev grunden lagt til, at portfolio/portfölj kom ind som et centralt element i bedømmelsen af pædagogisk skicklighed. Rapporten foreslog endvidere at skelne mellem forskellige grader af "pedagogisk behørlighed", altså en minimumsstandard knyttet til forskellige ansættelsesniveauer. Grundtankerne i denne betænkning har spillet en væsentlig rolle for tænkningen om pædagogisk skicklighed i perioden fra 1992 og frem. Hvad angår pædagogisk uddannelse blev det i 2003 indført som krav i en ændring til Högskoleforordningen, at man skulle have gennemgået en högskolepedagogisk uddannelse for at kunne blive ansat som adjunkt eller lektor - en uddannelse, der altså skulle give "pedagogisk behørlighed". Dette krav er blevet fjernet fra forordningen igen i 2011, men en række institutioner stiller fortsat krav om deltagelse i sådanne

¹ Med dette forstås *ikke* med samme vægt - det afhænger, ligesom i Danmark, af jobbeskrivelsen.

behørighetskurser før ansættelse (Winka & Ryegård, 2013, s. 32). I 2005 udarbejdedes en national anbefaling i forhold til pedagogisk behørighed i form af en anbefaling til målsætninger for behørighetsgivende kurser. Målsætningerne er gengivet nedenfor (vores oversættelse):

Deltagerne skal udvikle:

- Kundskaber om studerendes læring i videregående uddannelse ud fra teori og forskning med uddannelsesvidenskabelig relevans [...]
- Kunne planlægge undervise i, eksaminere og vurdere videregående undervisning inden for videnskab eller kunstneriske fag og støtte individer og gruppers læring.
- Kunne forholde sig reflekterende til egen lærerrolle og værdispørgsmål såsom videnskabelighed/kunstnerisk værdi, demokrati, ligestilling og ligebehandling i videregående uddannelse.
- Kundskaber om målsætninger og regler for virksomhed inden for videregående uddannelse.
- Evne til at indsamle, analysere og kommunikere egne og andres erfaringer og relevante forskningsresultater, respektive resultat af kunstnerisk udviklingsarbejde i udviklingen af uddannelsen og egen profession.
- En afrapportering af et selvstændigt arbejde, som behandler uddannelse og undervisning inden for eget kundskabsområde relateret til relevant uddannelsesvidenskabelig teori og forskning.

(Winka & Ryegård, 2013, s. 31-32).

Den specifikke udmøntning af, hvad der lægges i begrebet pædagogisk skikkelighed, har gennem hele begrebets historie skulle udmøntes konkret på de enkelte institutioner - og sådan er det fortsat, omend den nationale enighed om begrebets betydning er blevet større med tiden. Den svenske praksis kan således i dag - i grove træk - karakteriseres på følgende måde:

1. De enkelte institutioner har en definition af pedagogisk skicklighed, så det tydeligt fremgår, hvad der skal bedømmes.
2. Kendte bedømmelseskriterier er knyttet til definitionen.
3. Den enkelte institution må have en beskrivelse af, hvordan den pædagogiske skikkelighed dokumenteres (en pædagogisk portefølje eller meritportefølje).
4. De fleste institutioner udbyder universitetspædagogiske kurser, der skal sikre et vist grundniveau ift. pædagogisk skikkelighed (pedagogisk behørighed). Nogle institutioner opererer med en

tredeleveling for pædagogiske skikkelighed og har beskrivelser for hvert af niveauerne – behørig, meriterad, excellent.

De kriterier, der er opstillet i Høgskoleutredningen (1990;1992), har været udgangspunkt for en del udviklingsarbejde, som er blevet gennemført siden 1992. I mange dokumenter ude på de lokale uddannelsessteder er det stadig de kriterier eller en videreudvikling af disse, der henvises til. Men kriterierne er på mange måder blevet forældede. Pædagogisk skicklighed er blandt andet som følge af international forskning et andet begreb end i 1992. En væsentligt nytænkning er kommet gennem ideen om Scholarship of Teaching (and Learning) (Boyer, 1990, Olsson et al, 2008), hvor læreren forventes at have "scholarly" tilgang til sine akademiske virke og derved bidrage til den didaktiske og universitetspædagogiske videnskabelse. Tankerne om Scholarship of teaching har haft stor indflydelse i Sverige, og vi vil derfor uddybe dette i næste afsnit, da ideen er af betydning for ambitionen om at få tydeliggjort og italesat undervisningen som en del af den akademiske aktivitet. Man kan også se en udvikling, hvor den pædagogiske skicklighed i dag rummer et større organisatorisk ansvar end tidligere (Ryegård, 2008) og også i pædagogisk ledelse (Giertz, 2003). Med høgskolafordningen af 1993 lagdes endvidere større vægt på institutionernes løbende kvalitetsudvikling af undervisningen, herunder pædagogisk uddannelse. Dette element (løbende pædagogisk udvikling) har således også fået større vægt i perioden efter Høgskoleutredningen i tænkningen om pædagogisk skicklighed. Definitionen af pædagogisk skicklighed indeholder derfor også mange steder krav om at udvikle sig i sin professionelle praksis. Progression i pædagogisk skicklighed mellem forskellige læringsniveauer/grader af kompetence er også en nødvendighed. De forskellige niveauer behøver ikke fremgå af definitionen, men den må kunne rumme muligheden for en kriteriebestemt progression af begrebet pædagogisk skicklighed. I tekstboksen nedenfor er et eksempel på graddelte bedømmelseskriterier for ansættelse ved det samfundsvidenskabelige fakultet i Lund:

Den **behørige** læreren ska i sin pædagogiske portfölj visa:

1. Högskolepedagogisk utbildning
2. Högskolepedagogisk undervisningserfarenhet
3. Ett förhållningssätt som fremjar studenternas lärende
4. Vetenskapelig förankring och vitenskapligt förhållningssätt

Den **meriterade** läreran skal i sin pædagogiske portfölj visa 1-4 ovan samt:

1. Undervisningsskicklighet og engagement
2. Helhetssyn och fordjupad samverkan

3. Kontinuerlig förbättring och fördjupad reflektion
4. Fördjupad kunskap inom det högskolepedagogiske området

Den **excellente** läraren ska i sin pedagogiske portfölj visa 1-8 ovan samt:

5. Fördjupad förmåga att engagera samt leda och organisera pedagogisk utveckling
6. Fördjupad förmåga att skapa kreativa dialoger inom och mellan olika ämnen och med det omgivande samhället.

(Fra Winka & Ryegård, s. 199)

At beskrive pedagogisk skicklighed

En fælles national definition af pedagogisk skicklighed har ikke fundet sted, og det er spørgsmålet, om det vil ske. Der er dog ingen tvivl om, at begrebet om pædagogisk skicklighed og fortolkningen af det har været afgørende for den svenske udvikling, også selvom der har været forskellige fortolkninger af begrebet institutionerne imellem. Der er gradvist arbejdet frem mod en fælles kerne, som er udviklet og udmøntet lidt forskelligt ved hver enkelt institution ud fra forudsætninger, studieretninger, læringstraditioner og andre kontekster af betydning. Ryegård et al (2010) sammenfatter (i en vigtig publikation) kernen i begrebet om pædagogisk skicklighed i tre punkter:

En beskrivning af pedagogisk skicklighed...

1. ska baseres på vad som *stödjer de studerendes lärende*.
2. Ska inkludera lärarens förmåga att med stöd av teori utveckla och offentligöra sin praktik – *Scholarship of Teaching and Learning*.
3. Ska gem öjlighet att beskriva et tröskevärde (en lägsta nivå) och en progression inom den pedagogiska skickligheten.

Ovanstående krav kan antigen ingå i själva definitionen ac pedagogisk skicklighed eller framgå genom kriterierne.

(Ryegård et al, 2010, s. 12).

I uddybningen af punkterne beskrives punkt 2 (Scholarship) som noget, der knytter sig mere til de højere niveauer af skickligheden (jf. trindelingen beskrevet under punkt 3).

Uklarheden i begrebet pædagogisk skikkelighed har således tilsyneladende ikke været en dårlig ting, begrebet har fungeret som et "boundary object" (Star & Griesemer, 1991), der har været fleksibelt nok til at tillade, at nye betydningslag løbende er blevet tilføjet, og at de enkelte institutioner har givet egne stærke fortolkninger af begrebets betydning. På den måde har begrebet fungeret bedre end de modsvarende danske krav om "supervision og pædagogisk opkvalificering", der på mange måder har haft en tilsvarende betydning, men som ikke på samme måde har kunne fungere som samlebegreb for universitetets behov for såvel pædagogisk certificering som realkompetence.

Brugen af undervisningsportfolio og begrebet pedagogisk portfölj eller meritportfölj er, ligesom i Danmark, kommet til i løbet af 1990'erne eller 2000-årene, og har passet godt ind i de allerede igangværende overvejelser omkring krav til dokumentation af pædagogisk skikkelighed i lighed med kravene til videnskabelig skikkelighed.

En nyligt udkommet bog (Winka & Ryegård, 2013) beskriver begrebet "pedagogisk portfölj" nærmere og sammenholder det med begrebet pedagogisk skikkelighed. Det overordnede spørgsmål i bogen er, hvordan man med sin portfolio kan demonstrere pædagogisk skikkelighed. Bogen er en brugsbog til udvikling af portfolio, og en hjælp til dem der skal bedømme pædagogisk skikkelighed, typisk i forbindelse med ansættelse eller forfremmelse (Wanka & Ryegård, 2013 s. 115). Bogen er velskrevet og fyldt med gode ideer og eksempler, der også er relevante i en dansk kontekst, og skal hermed anbefales. Et kritikpunkt er dog, at forfatterne ikke i tilstrækkelig grad skelner mellem forskellige typer bedømmelsessituationer f.eks. bedømmelse i forbindelse med behörighetskurser for ph.d. studerende, bedømmelse ved ansættelse, eller bedømmelse ved optagelse i Teaching Academy eller i forbindelse med medarbejderudviklingssamtaler, og beskrevne bedømmelseskriterier sammenlignes på tværs, uanset hvilke situationer der er tale om. Man kan derfor let få indtryk af, at "one size fits all" (jf. den "mytologiske portfolio"), altså at én portfolio kan bruges i alle disse situationer, selvom teksten indledningsvist afviser dette (Winka & Ryegård, 2013, pp. 11-12). Dermed tegnes et lettere misvisende billede af, hvad en portfolio er, og hvad den kan. De krav, der f.eks. på LTH i Lund stilles til optagelse i deres "Pedagogiska akademien", til ansøgning om stillinger, og til beståelse af behörighetskurser, er ikke de samme.

Opmærksomhedspunkter:

- Udviklingen i Sverige har på mange måder været parallel til udviklingen i Danmark, men udgangspunktet har været forskelligt – den svenske udvikling har gennem de sidste 20 år kredset om begrebet pædagogisk skikkelighed, og udviklingen af koncepter for undervisningsportfolio har knyttet sig tæt til dette begreb.
- Begrebet pædagogisk skikkelighed havde i udgangspunktet den primære betydning 'emnekendskab', men gradvist er flere betydningslag tilføjet, herunder fokus på studerendes læring, refleksion over egen pædagogisk praksis, løbende udvikling af undervisningskompetence, bidrag til institutionel udvikling, pædagogisk ledelse mv. Tankerne om Scholarship of teaching and Learning har også spillet en væsentlig rolle i den svenske debat og tænkning (se f.eks. artikler af Roxå, Olsson og Mårtensson i referencelisten). Hvor det danske lovgrundlag alene beskriver "behørighetsniveauet" i form af krav om, at lektorer skal have gennemgået en adjunktuddannelse, har begrebet pædagogisk skikkelighed i Sverige givet bredere rum for fortolkning af grader af skikkelighed fra det behørigt til det excellente.

Scholarship of teaching og Scholarship of teaching and learning

Som beskrevet oven for har begrebet om Scholarship of Teaching og Scholarship of Teaching and Learning spillet en væsentlig rolle i udviklingen af forståelsen af, hvad der karakteriserer pædagogisk skikkelighed i Sverige. Vi har derfor valgt at lave en kortfattet beskrivelse af begreberne, da det har betydning for forståelsen af den tankegang, der ligger bag bl.a. oprettelsen af Pædagogiske akademier, som behandles i næste kapitel.

Scholarship of teaching

Begrebet Scholarship of Teaching er foreslået af Boyer (1990) i en bemærkelsesværdig tekst, udgivet af Carnegie foundation, som led i en bestræbelse på at karakterisere forskellige dele af den akademiske vidensproduktion. Boyers ambition var at italesætte forskellige typer akademisk aktivitet med henblik på at udvide forståelsen af universiteternes vidensproduktion ud over den viden, der er knyttet til forskningen. Boyer skriver:

"What we have now is a more restricted view of scholarship, one that limits it to a hierarchy of functions. Basic research has come to be viewed as the first and most essential form of scholarly activity, with other functions flowing from it. Scholars are academics who conduct research, publish, and then perhaps convey their knowledge to students or apply what they have learned. The latter functions grow *out of* scholarship, they are not considered a part of it. But knowledge

is not necessarily developed in such a linear manner. The arrow of causality can, and frequently does, point in both directions. Theory surely leads to practice. But practice also leads to theory. And teaching, at its best, shapes both research and practice.” (Boyer, 1990, p. 16).

Boyer foreslår derfor en udvidelse af begrebet scholarship til at dække bredere:

”What we urgently need today is a more inclusive view of what it means to be a scholar – a recognition that knowledge is acquired through research, through synthesis, through practice, and through teaching” (Boyer, 1990, s. 24).

Boyers forslag er således at skelne mellem fire forskellige typer vekselvirkende ”scholarly academic work”:

- Scholarship of discovery – Evnen til skabelse af ny viden, typisk inden for en fagvidenskab.
- Scholarship of integration – Evnen til at forbinde og sætte viden i perspektiv i nye sammenhænge, f.eks. tværfaglige.
- Scholarship of application – Evnen til at bringe viden i anvendelse i forhold til problemstillinger, der har betydning for institutioner og individer.
- Scholarship of teaching – Evne til gennem undervisningen at vedligeholde og få nye perspektiver på ens faglige viden og kunnen, og at kunne omsætte viden til læring hos de studerende.

Scholarship of teaching and learning

Op gennem halvfemserne fik Boyers tanker vind i sejlene, og de blev konkretiseret af en lang række forfattere. Blandt de væsentlige bidragsydere var Lee Shulman, der skelner mellem scholarly teaching på den ene side og scholarship of teaching på den anden. Begge er ønskelige. Han beskriver forskellen som følger:

”Scholarly teaching is teaching that is well grounded in the sources and resources appropriate to the field. It reflects a thoughtful selection and integration of ideas and examples, and well-designed strategies of course design, development, transmission, interaction and assessment. Scholarly teaching should also model the methods and values of the field, avoiding dogma and the mystification of evidence, argument and warrant.

We develop a scholarship of teaching when our work as teachers becomes public, peer-reviewed and critiqued, and exchanged with other members of our professional communities so they, in turn, can build on our work. These are the qualities of all scholarship.” (Shulman, 2000)

Det er rimeligt at spørge, om ”scholarly teaching” ikke er tilstrækkeligt – hvad er det, der begrunder, at vi også bør stræbe efter ”scholarship of teaching”. Shulman giver tre begrundelser:

- Professionsbegrundelsen: At bidrage til vidensdelingen inden for ens domæne.
- Den pragmatiske begrundelse: Den systematiske tilgang til refleksion over egen undervisning og offentliggørelsen af denne viden fører til bedre undervisningsdesigns til gavn for både studerende og underviser(ne) selv.
- Den politiske begrundelse: Øget fokus på dokumentation af undervisningskvalitet, f.eks. fra akkrediteringsinstitutioner mv., gør det nødvendigt, at dokumentere kvalitet og udvikling af undervisning og at kunne give relevante mål for kvaliteten og kvalitetsudviklingen af den inden forskellige faglige områder. (Shulman, 2000)

Shulman har, gennem Carnegie Academy, været med til at dagsordenssætte oprettelsen af pædagogiske akademier med Scholarship of Teaching & Learning som omdrejningspunkt (Shulman, 1999). En anden væsentlig forfatter, Kreber (2002; 2006), deler Shulman’s betoning af vidensdelingsaspektet og skelner mellem teaching excellence, teaching expertise og scholarship of teaching. Kember skriver:

”According to the analysis presented here, scholars of teaching are excellent teachers, but they differ from both excellent and expert teachers in that they share their knowledge and advance the knowledge of teaching and learning in the discipline in a way that can be peer-reviewed. They differ from excellent teachers in the nature and sources of their knowledge construction, with personal teaching experience being only one of various valid sources. Scholars of teaching are also expert teachers in that they engage in focussed reflection on or self-regulated learning about teaching, relying on and building on their declarative knowledge, procedural knowledge, and implicit knowledge of teaching and learning and the discipline. However, they go further so as to make their knowledge public.” (Kreber, 2002)

I litteraturen om Scholarship of Teaching and Learning findes en tanke om en taksonomisk udvikling af underviserkompetence, hvor evne og vilje til dokumentere undervisningspraksis til en

bredere skare og evne til at inddrage pædagogisk og didaktisk teori i praksis betones, ligesom der har været i den svenske diskussion siden midten af halvfemserne. Det er et forhold, der har generelt haft mindre vægt i dansk sammenhæng.

Opmærksomhedspunkter:

- Det afgørende i skellet mellem Boyers (1990) beskrivelse af SoT og Shulmans beskrivelse af SoTL er, at SoTL betoner bidraget til kvalitetsudviklingen af den faglige og pædagogiske praksis gennem offentliggørelsen/vidensdelingen med andre. Det er et relevant perspektiv i forhold til portfolioprojektet.
- SoTL kan måske fremmes gennem brug af undervisningsportfolio (vi vil i det næste kapitel give eksempler på hvordan i forbindelse med beskrivelse af Teaching Academies og kollegavejledning). Men undervisningsportfolio er ikke svaret på spørgsmålet om, hvordan SoTL fremmes, højst en mindre del af det. Den vidensdeling, der fordres gennem SoTL, kan også etableres ad andre veje, f.eks. gennem projekter som "Den gode uddannelse", tilbagevendende pædagogiske dage, kollegavejledning, publikation af udviklingsarbejder lavet af kursteams eller i forbindelse med efteruddannelse, og udvikling af relevante kvalitetssikringsprocedurer, der spreder viden om best practices osv. Etablering af akademiske kulturer, hvor i SoTL er en integreret del, vedrører således et langt bredere sæt af mulige indsatser end de der kan eller skal tilgodeses gennem undervisningsportfolioprojektet.

Kapitel 5: Frivillige undervisningsportfolioer

5.1 Refleksiv portfolio

5.1.1 Portfolio som baggrund for optagelse i teaching academy

Ved mange institutioner i udlandet er der etableret såkaldte "Teaching Academies" eller pædagogiske akademier. Oprettelsen af et Teaching Academy ved KU er ligeledes en del af KUUPI-projektet. Projektet er dog indtil videre sat i bero, efter behandling af projektbeskrivelse i KUUR.

Vi vil henvise til den udarbejdede rapport til KUUR for en uddybning af forslaget til etablering af Teaching Academy ved KU (den såkaldte KUTA-rapport). Vi vil dog tilføje til rapporten, at Teaching Academies mange steder udgør en del af et "reward scheme", altså at der er konkrete fordele for de enkelte ved at blive medlemmer af et Teaching Academy, ud over den prestige det medfører. I Lund - der er langt fremme med udviklingen af Teaching Academies ved institutionens forskellige fakulteter – er der således både et løntillæg og et økonomisk tilskud til instituttet knyttet til optagelsen i et Teaching Academy. Ved det nyetablerede Teaching Academy ved universitetet i Helsinki følges optagelse af en personlig 2-årig bevilling på 10.000 Euro pr. år, der skal bruges på pædagogisk udvikling.

Det, der er relevant at overveje i denne sammenhæng, er, om optagelse i Teaching Academy bedst gøres gennem en undervisningsportfolio, og hvilke bedømmelseskriterier der i givet fald skal stilles. Erfaringerne med Teaching Academies i Sverige er i vid udstrækning baseret på tankerne om Scholarship of Teaching and learning, som det f.eks. ses af nedenstående bedømmelseskriterier for optagelse i det pædagogiske akademi ved LTH, Lund (jf. især pkt. 3):

Kriterier for bedømmelse af ansøgninger/portfolio til optagelse i pædagogisk akademi ved LTH, Lund:

Sökande skall i sin pedagogiska portfölj beskriva, analysera, diskutera och lämna underlag i relation till följande kriterieområden:

1. Fokus på studenternas lärande

- Den sökande utgår i sin pedagogiska verksamhet från ett lärandeperspektiv.
- Den sökandes pedagogiska filosofi och pedagogiska verksamhet utgör en integrerad helhet.
- Den sökande fungerar väl i sin pedagogiska praktik i relationen med studenterna.

2. En klar udvikling over tid

- Den sökande strävar i sin pedagogiska verksamhet, medvetet och systematiskt, efter att utveckla studenternas lärande och deras förmåga att lära sig lära.
- Den sökande har idéer och planer för fortsatt utvecklingsarbete.

3. Ett forskande förhållningssätt

- Den sökande reflekterar kring sin egen pedagogiska verksamhet med hjälp av högskolepedagogisk teori och ämnesdidaktisk kunskap.
- Den sökande undersöker och skapar kunskap kring studenternas lärande i den egna pedagogiska praktiken.
- Den sökande samverkar med andra, tar del av andras erfarenheter och delar med sig av sina egna, t.ex. i diskussioner, vid konferenser och i publikationer.

For yderligere beskrivelse af bedømmelsesprocessen henvises til dokumentet "LTHs Pedagogiske Akademi"

<http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LTHsPedAkademi050518.pdf>

5.1.2 Portfolio og kollegial sparring/kollegavejledning

Udvikling af (formater for) kollegavejledning på KU er et andet af de projekter, der indgår i KUUPI-projektet. Projektet igangsættes i løbet af 2014. Det er værd at overveje relationen mellem kollegavejledningsinitiativet og portfolioprojektet.

Seldin et al. (2010) anbefaler, på baggrund af omfattende erfaring med at initiere portfolioarbejde, at man udarbejder sin portfolio i samarbejde med kollegaer. De kollegaer, man arbejder sammen med, kan med fordel komme fra andre fag eller fakulteter, idet fremmede øjne giver andre opmærksomheder på undervisningen. Seldin et al. fremhæver, at kollegaer, der superviserer hinanden, har en befordrende virkning på udvikling af undervisning – "Collaboration ensures a fresh, critical perspective that encourages cohesion between the portfolio and supporting appendix material."

Det samarbejde, der omtales, består oftest i, at en senior agerer mentor for en yngre medarbejder. For at undgå den asymmetri en sådan organisering indeholder (Quinlan 1996), vil det pas-

se bedre til danske forhold, hvis vi arbejder med portfolio i symmetriske relationer; fx i tilknytning til KUUPI-projektet vedrørende 'Kollegialsparring'.

En sådan tilknytning vil have den fordel, at medarbejdere gensidigt understøtter hinandens udvikling af underviserkompetencer, overværer hinandens undervisning, samtaler om- og reflekterer over hinandens undervisning. Det vil skabe opmærksomhed på og udvikle et fælles sprog om undervisning og læring, som kan danne basis for indhold til deltagernes bruttoportfolio.

Den form for portfolio, der vil udarbejdes i forbindelse med kollegial supervision, vil både kunne indeholde beskrivelser af faktiske kompetencer, eksperimenter med undervisning og refleksioner over afholdt undervisning og fremtidige mål. På den baggrund vil der finde en slags 'peer review' sted, som kan kvalificere portfolioen - og undervisningen, der ligger til grund

I relation til kollegial sparring kan portfolioen trække indhold fra 'vejledningsgrundlag' og 'refleksionspapir' – hvis man organiserer den kollegiale sparring, så enhver observation af en kollegas undervisning/vejledning baseres på et skriftligt vejledningsgrundlag, hvor særlige opmærksomhedspunkter præsenteres og efterfølges af et refleksionspapir, som opsummerer den observeredes udbytte af kollegaernes perspektiver på undervisningen.

Opmærksomheden på egen og kollegaers undervisning i forbindelse med et kollegialt sparringsforløb, vil kunne producere materiale, som både kan fungere som private overvejelser i en personlig udviklingsportfolio (samlemappen) og som produkt, der kan indgå i en officiel præsentation af underviserens kompetencer f.eks. i forbindelse med en dossierportfolio.

Vi ser således et sammenfald mellem de skriftlige produkter, der nogle gange udarbejdes i forbindelse med kollegial sparring og portfoliomateriale. At indgå i et kollegialt sparringsprojekt vil dermed kunne understøtte udarbejdelse af portfolio.

Opmærksomhedspunkter:

- I forhold til pointen i SoTL – at undervisningsudvikling kræver en vis grad af offentlig beskrivelse af undervisningspraksis – er det værd at overveje, om skriftlige udbytter af kollegavejledning bør deles med de kolleger, der har været involveret i supervisionen, og måske endda en bredere kreds. Der er forhold, der taler både for og imod dette. I andre typer kollaborativ udvikling af undervisning har vidensdelingsaspektet en mere fremtræ-

dende plads, blandt andet det japanske format for "lesson studies" (se f.eks. Christiansen et al, 2007).

5.2 Personlig udviklingsportfolio

Den sidste kvadrant i figur 3 vedrører den personlige udviklingsportfolio. Med dette mener vi altså personlige arbejder vedrørende udvikling af undervisning og dokumentation af undervisningskompetence. Som vi har været inde på vil den personlige udviklingsportfolio også være den samlemappe hvor portfoliomateriale udarbejdet til specifikke situationer indgår.

Det må formodes, at der er vidt forskellige måder at organisere sig på i forhold til dette spørgsmål, men vi ved meget lidt om det og der er faktisk også ret lidt skrevet om det (ud over "gode råd" der findes i forbindelse med de talløse dokumenter der beskriver "How to prepare your teaching portfolio"). Det vil være yderst relevant i forhold til faserne 1-2 og 2 af nærværende projekt at undersøge praksis på dette område nærmere.

Opmærksomhedspunkter

Spørgsmål til fase 1-2 og/eller fase 2 i udviklingsprojektet:

- Hvordan organiserer undervisere ved forskellige institutioner på KU deres undervisningsrelaterede materialer (undervisningsmaterialer, egne og fælles refleksioner, evalueringer mv.) rent praktisk? Samlet eller spredt, på private drev eller på fælles drev? Det må antages at der er forskellige kulturer og infrastrukturer på KU der har indflydelse på dette, og også at der også er store personlige variationer.
- Stiller spørgsmålet sig forskelligt for ansatte der har erfaring med udvikling af portfolio fra adjunktuddannelse og øvrige? Er disse mere opmærksomme på betydningen af at fastholde og italesætte viden om undervisning og undervisningspraksis?
- Hvilke typer hjælpemidler (f.eks. it understøttelse) kan evt. hjælpe underviserne til at systematisere og samle viden om egen undervisning bedre?
- Hvordan arbejder ansatte der eksplicit bedriver SoTL (dvs. vidensdeling ifht. undervisning) med ovenstående spørgsmål? Er der markante forskelle ifht. undervisere der ikke gør det?
- Er det muligt gennem udvikling af relevante templates/hjælpekemaer med refleksionsspørgsmål at hjælpe ansatte og kursusteams til at lave bedre at undersøger af egen undervisning?

Appendix 1: Leggett og Bunkers typologi over 4 typer undervisningsportfolio

Table 1. Characteristics, conditions for development, audience, occurrence and usefulness for each category of teaching portfolio (Bunker & Leggett, 2004)

	Emergent portfolio	Virtual portfolio	Practitioner portfolio	Mythical portfolio
Description	Collection of artifacts relating to teaching	A self-promoting document matching evidenced descriptions of teaching effectiveness to external selection criteria	A summarizing, reflective piece work about self as teacher that provides evidence of teaching philosophy in action with critical analysis of this, 'warts and all'	Something 'other'; described by Seldin in the literature. A selective document that demonstrates one's effectiveness as a teacher for range of purposes
Conditions for development	In response to a perception that they will need to account for their teaching effectiveness at some stage As a precursor for other documents requiring evidence of teacher effectiveness, e.g. performance management, tenure and promotion applications	Developed for an application for a career enhancing position	Usually developed as part of assessment criteria to complete a professional training course, e.g. tertiary teaching qualification Where the relationship is felt to be supportive, non-judgmental, trusting and concerned with development	Developed for performance management.
Audience	Private	Public	Private and by invitation, for example with a mentor or peer	Public
Frequency of occurrence	Most common portfolio	Many staff had one	Rare: a one-off event due to the time-consuming nature of compiling reflective portfolios and the need to work with a trusted mentor Usually developed in context of course of study, such as a Graduate Certificate of Education	Not found in our study

Table 1. (Continued)

	Emergent portfolio	Virtual portfolio	Practitioner portfolio	Mythical portfolio
Usefulness for writer	Strategic: can be used selectively to respond to a number of demands	Career enhancing. A strongly self-validating activity: 'wow, I am good!'	Highly useful. After completion of this, staff experienced a big 'wow', able to see the big picture and patterns in their teaching decisions	Would be very useful for stimulating formative dialogue
Usefulness for tenure and promotion	A portfolio for tenure or promotion could be developed if the collection is comprehensive and up to date	Would be very useful as demonstrates teaching achievements with selective discussion of teaching successes	Not useful as incomplete. It is focused on areas under reflective investigation, i.e. on the problem areas and not the successful areas of teaching	Would be very useful as final document reflects teaching competence
Usefulness for performance management	None	The application is highly selective and could lack validity	Only shared with managers if they are involved in the development process, e.g. through mentoring	Would be very useful as summative nature meets accountability and performance appraisal needs Could be used as a tool for developmental dialogue if relationship between manager and managed was conducive

Appendix 2: Kriterier for portfolio ved ansættelse ved forskellige institutioner

Portefølje ved ansøgning, Humanistisk fakultet, SDU.

http://www.sdu.dk/Om_SDU/Fakulteterne/Humaniora/Ledelse_administration/Undervisningsportefolio/Undervisningsportefoelje (Tilgået 24/11-2013).

Ansøgere til professorater og lektorater ved Det Humanistiske Fakultet skal vedlægge ansøgningen en undervisningsportefølje (Teaching Portfolio)

Porteføljen skal dække nedennævnte områder, ikke nødvendigvis i anførte rækkefølge. Andre relevante områder kan medtages.

Indhold

1. Pædagogisk grundholdning: Overvejelser over problemstillinger relateret til undervisning på universitetet generelt og til ansøgerens konkrete erfaring samt fremtidige undervisningsmål.
2. Undervisningserfaring: Hidtidig undervisningserfaring og fremtidige udfordringer på præ- og postgraduat niveau.
3. Undervisningsmetoder: Anvendte undervisningsmetoder, deres fordele og ulemper, deres modtagelse af de studerende, samt planer for fremtidig udvikling.
4. Uddannelsesudvikling: Deltagelse i udvikling og planlægning af nye studier samt revision af eksisterende studier eller dele heraf.
5. Undervisningsmaterialer: Udarbejdelse af undervisningsmaterialer eksempelvis bøger, e-læringsmateriale, kompendier, hand-outs mv.
6. Prøver og eksaminer: Erfaring med eksamensformer – overvejelser over styrker og svagheder.
7. Evaluering: Resultater af studenterevalueringer samt opfølgning på disse. Eventuelle udtalelser fra studieledere, institutledere, supervisorere mv.
8. Formel pædagogisk uddannelse samt projektsamarbejde: Kurser, deltagelse i supervisions- eller mentorvirksomhed, teamsamarbejde, studiekredse mv.

Portfolio ved ansættelse SDU, Sundhedsvidenskab

Instructions for applicants for academic posts

The application should be introduced with a short, running text in which the applicant explains his reasons for applying and sets out his qualifications, intentions, and visions for the post. The application should contain short information on the following: full name, date of birth, address (work and private), telephone number (work and private), and year of graduation.

Furthermore, the application should contain information on qualifications in accordance with the following plan, point 1-9, and a complete C.V:

- Professional qualifications on the basis of education
- Teaching portfolio
- Scientific qualifications

From applicants for professorships and associate professorships (and - if possible - from applicants for assistant professorships) the application should contain documentation for the following:

- Management and administrative functions
- Education of postgraduate students and the like
- Evaluation
- Research Communication
- Research Financing
- Other things of importance to the judgment of qualifications

Portfolio ved ansættelse, AU

TEACHING PORTFOLIOS USED IN APPOINTMENTS FOR ACADEMIC POSITIONS

The primary tasks of any university are to carry out research and to provide research-based degree programmes. In practice, assessments regarding appointments for academic positions have primarily emphasised the proven research qualifications of applicants. For most categories of appointment, these qualifications are still a very important basis for assessing whether or not a given applicant is qualified for the position advertised. We have found, however, that it is necessary to attach importance to proven teaching qualifications when assessing qualifications, and we are now introducing the concept of teaching portfolios to make the basis of assessment clearer.

A *portfolio* is a collection of documents reflecting someone's specific results, qualifications and competencies within a particular field. A portfolio may be a personal tool in raising awareness or

for the development and expansion of competencies, as well as being a form of documentation for use in staff reviews, salary negotiations and applications. In other words, a portfolio may serve a number of different purposes – and its content may vary accordingly.

In connection with job applications, a *teaching portfolio* is a description of an applicant's specific teaching experience and evaluations. The use of a teaching portfolio serves a dual purpose: it gives applicants the opportunity to consider and document their teaching experience and qualifications, and it gives assessment committees a sounder basis for assessing applicants. So a teaching portfolio can be used both as the basis of assessment and as a tool for learning and reflection by each teacher.

We require teaching portfolios to be enclosed with applications in the same way as documentation of research. Applications may also contain the applicant's thoughts about their teaching experiences, as well as plans and visions for their teaching in future.

To ensure that teaching portfolios fulfil their intentions (that greater weight should be attached to teaching competencies when appointing staff to academic positions), it is necessary that both applicants and members of appointment committees attach importance to them.

The list below should be used and assessed with due consideration for the requirements applying to various categories of position, since the basis of experience is not the same for assistant professors, associate professors and professors. In other words, applicants for professorships can be expected to document a higher degree of development in teaching qualifications than applicants for associate professorships.

When the University assesses the teaching qualifications of applicants in relation to the various categories of position at the University, the teaching assessed is *research-based* university teaching – although other experience may also be relevant. This means that the use and assessment of teaching portfolios should be seen in the light of the requirements stated in the job advertisement in question.

The decision to introduce *teaching portfolios at the University of Aarhus* is based on committee work and a subsequent discussion by the University management. The use of teaching portfolios comes into effect no later than 1 April 2005, after which this decision should be reflected in all job advertisements and assessments. This means that the faculties must have drawn up the necessary specific guidelines for applicants and appointment committees prior to this date.

The idea of the examples below is to assist applicants and assessment committees. In addition, it is important that the content of teaching portfolios forms part of a larger whole. Consequently, assessment committees must always consider the various elements in an applicant's qualifica-

tion profile in relation to each other. This consideration should suit the content and level of the position in question.

The experiences gained in the use of teaching portfolios will be evaluated after three years (mid-2008).

In parallel to the work of the teaching portfolio working party, another working party has been studying the option of documenting activities in the areas of communication and knowledge exchange. This work may result in ways of describing these activities, forming part of the basis of the final decision about which qualified applicant should be appointed.

A teaching portfolio at the University of Aarhus contains the following elements:

1. Description and documentation

- Teaching carried out (number of courses, type and level)
- Examinations carried out
- Experience of supervision (theses, PhD dissertations etc.)
- Courses completed in university pedagogics or other education courses
- Experience of teaching teams, supervision by colleagues etc.
- Experience of direction of studies and development of degree programmes, including postgraduate teaching and continuing and further education
- Contributions to the development of subject areas, subjects or disciplines
- Contributions to textbooks or teaching material
- Other experience of teaching and university pedagogics
- Examples of teaching plans, teaching material used and guidelines

For instance, the examples submitted might illustrate connections with examination forms, didactic issues, and links to general educational goals in accordance with academic regulations. Other areas that might be included in the basis of assessment include research and development projects, teaching-related research projects in collaboration with other institutions, involvement in new forms of work or examination, interdisciplinary cooperation, IT, internationalisation, placements, courses of continuing education and general institutional development.

2. Evaluations

- Evaluations by students (at least two different classes)
- Statements by directors of studies, heads of institute/department or course managers, e.g. in connection with educational development

Evaluations of the applicant's teaching should be kept within a relevant, systematic framework in the form of general teaching evaluations, statements in connection with participation in courses or teamwork, or statements by educational management. Assessment committees should be mindful of the limitations in the information/documentation value of statements by students, colleagues, supervisors or directors of studies.

7 October 2004

<http://www.au.dk/en/about/uni/policy/portfolio/>

Appendix 3: Bedømmelse af undervisningskvalifikationer ved ansættelse

Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, Humaniora, SDU

c) Bedømmelse af undervisningsmæssige kvalifikationer

Bedømmelsen af undervisningsmæssige kvalifikationer foretages på grundlag af ansøgerens indsendte undervisningsdokumentation.

Ved Det Humanistiske Fakultet lægges vægt på, at især ansøgere til lektorater og professorater har gode og veldokumenterede undervisningskvalifikationer samt har taget del i eller har planer for udvikling af undervisningen inden for fagområdet. Ved vurderingen fremhæves kvaliteten af undervisningen vurderet på grundlag af undervisningsplaner, evalueringsskemaer og lignende dokumentation, og kvalifikationerne sættes i relation til den søgte stilling.

Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, Arts, AU

“Bedømmelsen af undervisningsmæssige kvalifikationer foretages på grundlag af ansøgerens

indsendte undervisningsdokumentation i form af en undervisningsportfolio. Ved det Humanistiske Fakultet lægges vægt på, at især ansøgere til lektorater og professorater har gode og veldokumenterede undervisningskvalifikationer samt har taget del i udvikling af undervisningen inden for deres fagområde eller har ideer om fagområdet.

Ved vurderingen fremhæves kvaliteten af undervisningen vurderet på grundlag af undervisningsplaner, evalueringsskemaer og lignende dokumentation, og kvalifikationerne sættes i relation til den søgte stilling.”

Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, SAMF, AU

http://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/hovedomraader/Business_and_Social_Sciences/HR_paa_BS/Vejledning_for_bedoemmere_DK_maj_2010.pdf

For lektorer og professorer lyder enslydende:

“Der kræves dokumenterede undervisningsmæssige kvalifikationer.

Dokumentationen skal foreligge i form af en undervisningsportfolio, som kan danne grundlag for en vurdering af ansøgerens undervisningsmæssige- og pædagogiske niveau jf. stillingsstrukturnotatet. En undervisningsportfolio skal ifølge Det Samfundsvidenskabelige Fakultets regler herom dokumentere hvilke undervisningsopgaver ansøgeren har løst, hvordan undervisningsopgaverne er blevet løst, og hvorfor de er håndteret på netop denne måde, og med hvilke resultater. For adjunkter, der søger lektoransættelse forudsættes derudover vedlagt en vurdering af de undervisningsmæssige kvalifikationer fra adjunktperioden. Denne vurdering kan være en del af ansøgerens undervisningsportfolio. “ (s. 5).

Endvidere lyder det:

Det Samfundsvidenskabelige Fakultets regler om ”Universitets pædagogik for adjunkter og vejledere”

(www.sam.au.dk/pdf/regler/vedtagelse_paedagogik.pdf) og fakultetets vejledning om undervisningsportfolier forudsætter, at der foretages en vurdering af adjunkters undervisningsmæssige kvalifikationer. Det oplyses bl.a., om ansøgeren har gennemført universitetets obligatoriske kursus i ”universitetspædagogik for adjunkter og vejledere”, eller om ansøgere, der ikke har været ansat som adjunkt ved Aarhus Universitet har dokumenteret at være i besiddelse af undervisningskompetence på tilsvarende niveau]. (s.6)

Portfolio ved ansættelse, CBS

Undervisningsportfolio

Undervisningsportfolio er en beskrivelse af ansøgerens konkrete undervisningsmæssige erfaringer, uddannelser og evalueringer. Undervisningsportfolien skal give bedømmelsesudvalget et grundlag for at foretage en saglig, kvalitativ vurdering af ansøgerens kvalifikationer som underviser. Det er ansøgerens ansvar at dokumentere egne kompetencer på en måde som giver bedømmelsesudvalget det bedste grundlag for at kunne foretage en saglig og kvalitativ vurde-

ring. Vurderingen foretages i relation til de specielle forhold, der gør sig gældende for den enkelte stillingskategori; et adjunktur fx er en uddannelsesstilling, hvorfor kravene til de undervisningsmæssige/pædagogiske kvalifikationer er begrænsede. Vurderingen foretages endvidere i forhold til det konkrete stillingsopslag. Portfolioen skal kun indeholde materiale, der er relevant i forhold til den opslåede stilling, men skal samtidig give et helhedsindtryk af ansøgerens erfaringer/kvalifikationer på det undervisningsmæssige/pædagogiske område. Der er således tale om en portfolio, hvor ansøgeren via udvalgt eksempelmateriale præsenterer sine kvalifikationer. Undervisningsportfolioen skal indeholde følgende elementer i form af hhv. beskrivelse og dokumentation via bl.a. udvalgt eksempelmateriale.

- Gennemførte kurser inden for universitetspædagogik eller andre pædagogiske kursusforløb. Fx bevis herfor, pædagogisk vejledervurdering.
 - Gennemført undervisning, dvs. kurser, seminarer mv. Undervisningens art og niveau (BA-, master-, kandidat- eller ph.d.-niveau). Fx undervisningsplaner, undervisningsevalueringer, hjemmesider, videoer.
 - Gennemført vejledning (projekter, specialer, ph.d.-afhandlinger, andet). Fx planer for et vejledningsforløb, vejledningskontrakter.
 - Erfaringer med studieledelse, koordinering af undervisnings- og eksamensaktiviteter, studievejledning. Fx undervisningsplaner, retningslinjer for undervisere eller studerende.
 - Uddannelsesudvikling på alle niveauer, herunder efter- og videreuddannelse. Fx bidrag til studieordningsforslag eller uddannelsesforslag, kursusbeskrivelser, uddannelses- og undervisningsevaluering.
 - Erfaringer med lærerteam, kollegial supervision o.l. Fx planer, opfølgning på forløb.
 - Bidrag til udvikling af fagområder, fag eller discipliner. Fx indgåelse i netværk (nationale/internationale), bidrag til arrangementer vedr. (videre)udvikling af undervisning og vejledning, deltagelse i koordinations- og udviklingsgrupper.
 - Bidrag til lærebøger eller undervisningsmateriale.
-
- Andre erfaringer inden for undervisning og universitetspædagogik.
 - Kommenterede eksempler på undervisningsplaner, anvendt undervisningsmateriale og vejledninger. Fremlagte eksempler kan blandt andet belyse sammenhænge mellem undervisnings- og eksamensform, didaktiske forhold og forbindelsen til studieordningers kompetencemål og overordnede
 - Andre områder, der kan indgå i grundlaget for bedømmelsen, kan være forsøgs- og udviklingsprojekter, undervisningsrelaterede forskningsprojekter i samarbejde med andre

institutioner, arbejde med nye arbejds- eller eksamensformer, tværfagligt samarbejde, IT, internationalisering, praktikforløb, efteruddannelseskurser og generel institutionsudvikling.

Evaluering eller udtalelser fra f.eks. studieleder, institutleder eller kursusledere bl.a. i forbindelse med pædagogisk udvikling. Evaluering af ansøgerens undervisning ønskes holdt inden for en relevant, systematisk ramme i form af almindelig undervisningsevaluering, udtalelser i forbindelse med deltagelse i kurser eller teamarbejde, eller udtalelser fra pædagogisk ledelse. Evt. evalueringer fra studerende, i så fald fra mindst to forskellige hold.

Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, KU

5. Fælles krav vedr. bedømmelse af undervisningskvalifikationer

De fælles krav er ikke til hinder for, at der ansættes videnskabelige medarbejdere, der har begrænset undervisningserfaring. I sådanne særlige tilfælde udarbejdes i forbindelse med ansættelsen en kompetenceudviklingsplan for medarbejderens pædagogiske kvalificering.

Generelle principper ved bedømmelse af undervisningsmæssige kvalifikationer:

- a. Bedømmelsesudvalget afgiver en bedømmelse af ansøgeres undervisningskvalifikationer.
- b. Bedømmelsesudvalgets indstilling skal indeholde en detaljeret og nuanceret beskrivelse af ansøgerens undervisningsmæssige kvalifikationer på baggrund af det fremsendte materiale.
- c. Bedømmelse foretages i overensstemmelse med vægtingen af delområder i stillingsopslaget.

Kriterier for bedømmelse af undervisningskvalifikationer:

- a. Omfanget af, bredden i og dokumenteret kvalitet i ansøgeres undervisningserfaring og øvrige erfaring inden for det pædagogiske område. Med hensyn til bredde tænkes på fag, institution, målgruppe/niveau, undervisningsform og undervisningssprog. Med hensyn til dokumenteret kvalitet lægges i bedømmelsen vægt på dokumentation i form af fremlagte eksempler på undervisningsmateriale og undervisningsevalueringer.

b. Integrationen af pædagogisk praksis og pædagogisk forståelse, dvs. ansøgers demonstrerede kompetencer til på basis af egne pædagogiske forståelse - og med de studerendes læring i fokus - at analysere egen undervisning, træffe reflekterede beslutninger om dens videre udvikling og gennemføre ændringer af egen undervisningspraksis.

Bedømmelse af undervisningskvalifikationer, RUC

4. Teaching qualifications Applicant for the position of professor or associate professor must have teaching experience.

1. Extent of previous teaching experience

2. Level of teaching, i.e. basic, graduate etc.

3. Teaching methods applied

4. Initiatives within the teaching area

5. Teaching materials produced

6. Quality of previous teaching

7. Teacher training/in-service training

Referencer og Litteratur

Refererede kilder er markeret med (*), øvrige er tekster som projektgruppen har kigget på og som har relevans for emnet, hvorfor listen er medtaget i

- Andersson, R., & Warfvinge, P. (2012) Developing af Teaching and Learning Culture - The Case of Faculty of Engineering af Lund University. Paper fra 40. SEFI konference, 23-26 September 2012, Tessaloniki, Grækenland.
- Andreasen, B. K., & Kolmos, A. (1999). *Undervisningsportfolios på højere uddannelsesinstitutioner*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Antman, L. & Olsson, T. (2007). A two-Dimensional Matrix Model for Analysing Scholarly Approaches to Teaching and Learning. In Rust, C. (Ed.) *Improving Student Learning Through Teaching*, The Oxford Centre for Staff and Learning Development
- *Biggs, J. (2003): *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Boggan, M. K., & Harper, S. (2009). Creation of electronic portfolios in an educational leadership cohort. *Journal of Case Studies in Education*, 1, 1-5.
- *Boyer, E. L. (1990): *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- CAUT, 2006. *Teaching Dossier*. Canadian Association of University Teachers. http://www.lufapul.ca/pdf/teaching_dossier_en.pdf
- Centra, J. A. (2000). Evaluating the teaching portfolio: a role for colleagues. *New directions for teaching and learning*, 2000(83), 87-93.
- Christiansen, F.V., Klinke, B. & Nielsen, M.W. (2007): Lesson study as a format for collaborative instructional change. *Pharmacy Education* 7(2).
- Day, R., Roed, B., & Robberecht, P. (1996). *Teaching dossier: a guide*. University Teaching Services, University of Alberta.
- *De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F., & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1084-1093.
- *Dohn, N. B. (2006). Karaktergivning – intuitiv ekspertise eller ‘viden i praksis’?. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 1(1), 38-46.

Dysthe, O (1999). Undervisning i høgare utdanning - like viktig som forskning? Undervisningsportefølgje som reiskap for å vurdere og utvikle lærerdugleik. *Nordisk Pedagogisk Tidsskrift* 2.

*Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2009). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: Macro-, meso- and micro-level influences. *Scandinavian Journal of Educational research*, 36(1), 63-79.

Edgerton, R., Hutchings, P., & Quinlan, K. (1995). The teaching portfolio. *The American Association of Higher Education: Washington, DC*.

Felder, R. (1996). If you've got it, flaunt it: Uses and abuses of teaching portfolios. *Chem. Engr. Education*, 30(3), 188-189.

Friedrich, A., Ostermeier, C., Diercks, U., , Krebs, I., & Stadler, M. (2012) The team portfolio: a support and evaluation tool? Findings from a teacher professional development programme in Germany. *Professional Development in Education*, 38(3), 377-394.

*Giertz, B. (2003): Att bedöma pedagogisk skicklighet - går det? Uppsala: Rapportserie från Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande, Uppsala univ. UPI:2

Habib, L., & Wittek, L. (2007). The portfolio as artifact and actor. *Mind, Culture, and Activity*, 14(4), 266-282.

Hämäläinen, K., & Liuhanen, A. (1999). Preface in Five Years of Development. *Follow-Up Evaluation of the University of Oulu. Publications of Higher Education Evaluation Council*, 7, 1999.

*HEA (2013). Measuring the impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF) (2013). Staff and Educational Development Association, Higher Education Academy. Se http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/ukpsf/UKPSF_Impact_Study_Report.pdf

*Högskolautredningen (1992): SOU 1992:1 Frihet Ansvar Kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan. Stockholm. Utbildningsdepartementet. Se også SOU 1990:90: Pedagogiska meriter i högskolan. Förslag till riktlinjer och rekommendationer. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Hubball, H., & Poole, G. (2003). A learning i-centred faculty
iversity teaching. *International Journal for Academic Development*, 8(1-2), 11-24.

Knapper, C., & Wright, W. A. (2001). Using portfolios to document good teaching: Premis-

- es, purposes, practices. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(88), 19-29.
- *Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching, i: *Innovative Higher Education* 27(1): 5 - 23
- *Kreber, C. (2006). Developing the scholarship of teaching through transformative learning, i: *Journal of scholarship of teaching and learning* , 6, pp 88-109
- *Krogh, L. (2007). Undervisningsportfolio som redskab i underviserprofessionaliseringsforløb ved universitetet og andre videregående uddannelser. Arbejdsrapport om læring 2, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- *Leggett, M. & Bunker, A. Teaching portfolios and university culture. *Journal of Further and Higher Education* 30(3).
- Leth Andersen, 2008. Oplæg ved adjunktprædagogikum seminar 29/9/2008 arrangeret af Forum for Fagdidaktik, KU.
- Liuhanen, A. (1996). Human Resources and Staff Development as Part of an Institutional Evaluation: The Case of Oulu. *Higher Education Management*, 8(2), 19-27.
- Liuhanen, A. (2005). University evaluations and different evaluation approaches: A Finnish perspective. *Tertiary Education and Management*, 11(3), 259-268.
- Liuhanen, A., Sippola, P., & Karjalainen, A. THE IMPACT OF EVALUATIONS FOR IMPROVING UNIVERSITY TEACHING.
- *Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51-62.
- Marion, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1984): *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press
- *Moss, P. A. (1994). Can there be validity without reliability?. *Educational researcher*, 23(2), 5-12.
- Murray, J. P. (1997). WHAT IS A TEACHING PORTFOLIO?.
- *Olsson, T. & Roxå, T. (2008): Evaluating rewards for excellent teaching – a cultural approach, The HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) 2008 International Conference
- O'Neil, C., & Wright, A. (1995). *Recording teaching accomplishment: A Dalhousie guide to the teaching dossier*. Office of Instructional Development and Technology, Dalhousie University.

- Prosser, M. & Trigwell, K. (1998): Understanding learning and teaching: The Experience in Higher Education. London: Open University Press.
- Quinlan, K. M. (1996). Involving peers in the evaluation and improvement of teaching: A menu of strategies. *Innovative Higher Education*, 20(4), 299-307.
- Quinlan, K. M. (2002). Inside the peer review process: how academics review a colleague's teaching portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1035-1049.
- Quinlan, K. M., & Åkerlind, G. S. (2000). Factors affecting departmental peer collaboration for faculty development: Two cases in context. *Higher Education*, 40(1), 23-52.
- Ramsden, P. (1992): Learning to teach in higher education. London: Routledge
- *Rovio-Johannson, A., Tingbjörn, G. (2001) Pedagogisk skicklighet og pedagogiska meriter. Högskolaverkets rapportserie 2001:18 R.
- Roxå, T. (2005). Pedagogical courses as a way to support communities of practice focusing on teaching and learning. *Conference Proceedings, HERDSA Conference, University of Sydney, Australia.*
- Roxå, T., & Bergström, M. (2013) Kursvärderingar i system - akademiska lärares upplevelser och organisationens förmåga til utveckling. *Högra utbildning*, 3(3), 225-236.
- *Roxå, T., & Mårtensson, K. (2008). Strategic educational development: a national Swedish initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 155-168.
- *Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559.
- *Roxå, T., Mårtensson, K., & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach. *Higher Education*, 62(1), 99-111.
- *Roxå, T., Olsson, T., & Mårtensson, K. (2007). Scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional change.
- *Roxå, T., Olsson, T., & Mårtensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional development. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3), 276-294.
- Rump, C. Undervisningsportfolio. Didaktips 6.
<http://www.ind.ku.dk/publikationer/didaktips/didaktips6/undervisningsportfolioerdidaktipsmedomslag.pdf>

- Ryegård, Åsa (2008): En ny karriärväg för högskolans lärare. Västerås: Mälardalens högskola
- Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (red) (2010): Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet, Uppsala universitet.
- *Star, S.L. & Griesemer, J.R. (1989). Institutional ecology, 'Translations' and boundary objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science* 19(3): 387-420.
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003, April 30). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar) (Vol. 1). Kluwer Academic Pub.
- Seldin, P. (2000). Teaching Portfolios: A Positive Appraisal. *Academe*, 86(1), 36-38, 43-44.
- Seldin, P., & Miller, E. (2009). The Academic Portfolio - a Practical Guide to Document Teaching, Research and Service. John Wiley & Sons, Inc. Kindle edition.
- Shore, B. M., & Caron, L. (1991). *The CAUT guide to the teaching dossier: Its preparation and use*. Canadian Association of University Teachers.
- Shore, B. M., Foster, S., Knapper, C., Nadeau, G., Neill, N., & Sim, V. (1986). The teaching dossier: A guide to its preparation and use. *Ottawa: Canadian Association of University Teachers*.
- Shulman, L. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a Scholarship of Teaching and Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning* 1(1).
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching, i: *Studies in higher education*, 29, 523-536.
- Vartiainen, P. (2005). Institutional tendencies of legitimate evaluation: A comparison of Finnish and English higher education evaluations. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 371-384.
- Winka, K. & Ryegård, Å (2013). Pedagogisk Portfölj – för karriär och utveckling. Studentlitteratur.
- Wright, W. A., Knight, P. T., & Pomerleau, N. (1999). Portfolio people: Teaching and learning dossiers and innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 24(2), 89-103.

IND's skriftserie

Nr. 26 Students' Narratives, Negotiations, and Choices (2012)

Nr. 27 Integrating the essential elements of lesson study
in pre-service mathematics teacher education (2012)

Nr. 28 Networks in Physics Education Research (2012)

Nr. 29 Fag og gymnasiefremmede – Rapport fra to runder af udviklingsprojekter (2013)

Nr. 30 Fag og gymnasiefremmede - Rapporter fra 3. og 4. runde af udviklingsprojekter (2014)

Nr. 31 Undervisningsportfolio – erfaringer og veje frem (2014)

Øvrige <http://www.ind.ku.dk/skriftserie/>

ISSN: 1602-2149

ISBN 978-1-312-17149-7



9 781312 171497