

Portfolioevaluering

Ellen Krogh og Mi'janne Juul Jensen

Gymnasiepædagogik
Nr. 40. 2003

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 40

August, 2003

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Telefon: (+45) 65 50 31 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Telefon: (+45) 65 50 3131

Telefax: (+45) 65 50 2830

www.dig.sdu.dk

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 1000

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-042-5

Indhold

UDDANNELSESTYRELSENS FORORD	4
FORORD	5
INDLEDNING	7
LANDSKABET OMKRING	
PORTFOLIOEVALUERINGEN	13
Paradigmeskift i evalueringsforskningen	13
Kundskabs- og lærings syn	20
INDKREDSNING AF FELTET	23
Baggrund og historie	23
Status over de amerikanske erfaringer	24
Typer af portfolier	25
PORTFOLIOEVALUERINGENS FORMER	27
Portfolioevaluering knyttet til fag	28
Portfolioarbejde og standpunktsvurdering i skriftlig dansk i det almene gymnasium	29
Portfolioevaluering af mundtlighed	46
Eksamensforsøg med portfolier i praktisk-æstetisk fag	51
Portfolioevaluering i matematik som del af et udviklingsprogram	58
Den Europæiske Sprogportfolio	65
Portfolioevaluering og studiekompetence	74
Brobygning og merit	77
Eksamensbevis med portfolio	78
Portfolier som værktøj i skoleudvikling	80
Dokumentation og udvikling af professionskompetence	84
ELEKTRONISKE PORTFOLIER	89
PORTFOLIER SOM DEL AF SUMMATIV EVALUERING	97
PORTFOLIER I DE GYMNASIALE UDDANNELSER	103
NOTER	107
LITTERATUR	113
BILAG	119

Uddannelsesstyrelsens forord

Rapporten giver en introduktion til portfolioevaluering som evaluerings- og arbejdsform. Med udgangspunkt i en redegørelse for det opbrud i evalueringsformerne som portfolioevalueringen er en del af, giver Ellen Krogh en grundig beskrivelse af portfoliomodellen som den anvendes i undervisning og andre sammenhænge. Der trækkes linjer ud til den vigtigste internationale forskning på området, og der refereres uddybende til det konkrete forsøgs- og udviklingsarbejde, som Mi'janne Juul Jensen med støtte fra *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* gennem de sidste 4-5 år har udført på Albertslund Amtsgymnasium. Det er rapportens synspunkt, at portfolioevaluering på afgørende måde kan styrke forbindelsen mellem læring og evaluering i undervisningen, og at den som en del af et bredt register af bedømmelsesformer kan udgøre et bidrag til eksamenssystemet i de gymnasiale uddannelser.

Rapportens indhold forventes at kunne være til værdifuld inspiration for den fortsatte udvikling af evaluerings- og eksamensformer i såvel de gymnasiale som i andre uddannelser. Der gøres opmærksom på, at vurderinger og anbefalinger er forfatterens egne og ikke nødvendigvis deles af ministeriet.

*Uddannelsesstyrelsen
Området for gymnasiale uddannelser
August 2003*

Forord

Den foreliggende rapport er en udredning af portfolioevaluering som evaluerings- og arbejdsform. Den er første del af et forskningsprojekt der er finansieret af undervisningsministeriet, og hvis formål er at udvikle portfolioevaluering som arbejds- og evalueringsform i fagligt arbejde med kompetence- og dannelsesperspektiv på gymnasialt niveau.

I rapporten undersøges international litteratur om portfolioevaluering med henblik på at indkredse potentialerne i portfolio som værktøj for læring og faglig udvikling for elever og lærere, og som evalueringsform der binder undervisning, læring og evaluering tæt sammen.

Anden del af forskningsprojektet består i et forsknings- og udviklingsarbejde med portfolioevaluering i skriftlig dansk. Mi'janne Juul Jensen har tidligere gennemført forsøg med portfolioevaluering i 1.g og 2.g, og i skoleåret 2003-2004 vil hun følge disse forsøg op i 3.g. Ellen Krogh vil følge projektet med en empirisk undersøgelse af elevernes arbejde med portfolierne og Mi'janne Juul Jensens erfaringer og refleksioner. Portfolioevalueringen vil både i forsøg og forskning blive anskuet som del af et større landskab af bedømmelsesformer med forskellig vægtning af de formative og de summative dimensioner. Fokus vil være på portfolioevalueringen som værktøj for elevers skriveudvikling, selvevaluering og læringsarbejde, på samspillet mellem den formative og den summative evaluering i de evalueringsformer som eleverne møder i 3.g, samt på portfolioarbejde som løftestang for læreres faglige kompetenceudvikling.

Portfolioevaluering bygger på systematiske samlinger af elevarbejder som viser indsats, fremskridt og præstationer. Eleverne medvirker i valg af indhold, udvælgelseskriterier og kriterier for at bedømme niveauet, og deres selvrefleksioner vises i portfolien.

Portfolio er på internationalt plan et fokusområde inden for ud-

dannelsesforskningen. Portfolioevaluering rækker her ud over alle fag, alle niveauer og såvel fysiske som elektroniske former.

Mi'janne Juul Jensen har gennem de seneste 4-5 år udviklet portfolio som arbejds- og evalueringsform i skriveundervisningen i dansk og har her gjort meget konstruktive erfaringer. Eleverne udvikler i portfolioarbejdet bevidsthed, værktøjer og handleevne i forhold til deres skriveudvikling og læring.

I nyere rapporter og undersøgelser peges der samstemmende på at portfolioevaluering er et område der bør udvikles i de gymnasiale uddannelser. I rapporten om *Fremtidens danskfag* anbefales portfolioevaluering som et værdifuldt didaktisk værktøj med reference til Mi'janne Juul Jensens erfaringer. I Undervisningsministeriets rapport om *Det Virtuelle Gymnasium* fremhæves portfolio og logbøger som de centrale evalueringsværktøjer. Også i Danmarks Evalueringsinstituts rapport om *Eksamensformer i det almene gymnasium* anbefales det at portfolioevaluering i højere grad udbredes i gymnasiet.

I forbindelse med gymnasiereformen er der således behov for både teoretisk og praktisk at udvide rækkevidden og perspektivet i Mi'janne Juul Jensens arbejde for at det i mere omfattende forstand kan bidrage til udviklingen af arbejds- og evalueringsformer i et nyt gymnasium. Det samlede forskningsprojekt vil derudover bidrage til kvalificeringen af skrivning som kompetence- og dannelsesvej i danskfaget og således også yde et indspil til reformarbejdet i dansk.

Ellen Krogh og Mi'janne Juul Jensen

Indledning

En portfolio kan beskrives som en systematisk og målbevidst udvælgelse af elevarbejder der komponeres, samles og udvælges af eleven selv. Den demonstrerer elevens interesser og indsats, lære- og arbejdsprocesser, fremskridt og præstationer inden for et eller flere områder over en bestemt tidsperiode.

Virkningsfuldt læringspotentiale får portfolien når den også indeholder elevens egen refleksion og selv vurdering i forbindelse med såvel udvælgelse af arbejder som læreprocesser. Den kan endvidere understøtte elevens målorientering ved at rumme udpegning af fremtidige udfordringer.¹

Det nye og særlige ved portfolioevaluering set i forhold til de evalueringsformer som kendes i dagens gymnasiale uddannelser i Danmark, er at eleverne medvirker aktivt i evalueringsprocessen,

Terminologi

Ifølge Dansk Sprognævn (*Nyt fra Sprognævnet* 4 2002) bruges portfolio på dansk i to betydninger som begge også dækkes af et dansk ord:

1. værdipapirbeholdning – som også hedder 'portefølje' (jf. desuden det faste udtryk 'minister uden portefølje')
2. samlinger af arbejder i kunstneriske og pædagogiske sammenhænge; denne betydning dækkes også af 'mappe'.

Ifølge Dansk Sprognævn er 'portfolio' derfor sådan set ikke nødvendigt på dansk, men man konstaterer at ordet kan bruges og bliver brugt.

Internationalt bruges 'portfolio' i betydning nr. 2, om samlinger af elevarbejder, på alle de store sprog, jf. *Den Europæiske Sprogportfolio* (se nedenfor side 65ff.). I Sverige bruges 'portfolio' eller 'portfölj', i Norge 'mappe'.

Vi har i denne udredning valgt at bruge ordet 'portfolio' frem for 'mappe' fordi 'portfolio' har størst international udbredelse, og fordi ordet konnoterer til den parallelle brug om samlinger af kunstneriske arbejder. 'Portefølje' forekommer os med sine konnotationer til værdipapirbeholdning mindre brugbart.

og at evaluering inddrages som et læringspotentiale i undervisningen. Læringspotentialet realiseres først og fremmest i de processer hvor eleverne reflekterer over kvalitets- og udvælgelseskriterier og vurderer egne og kammeraters arbejder.

Selvvurdering er et nøgleord i portfolioevaluering. Det organiserede arbejde med elevernes evne til selvvurdering bidrager til det der med et engelsk udtryk hedder 'student empowerment' eftersom eleverne herigennem udvikler faglig og personlig myndighed på det område som er kernen i uddannelsesinstitutioners autoritet: vurdering og karaktergivning. Denne myndighed er et vigtigt moment i studiekompetence, også set i et livslangt læringsperspektiv.

»Catching labels are attention grabbers«, skriver Calfee & Freedman² om termen portfolio der fremkalder fascinerende billeder af elever der ligesom grafikere eller designere fremviser mapper eller hjemmesider med professionelle arbejder. Men som enhver underviser ved, findes der ingen teknologi der uden videre producerer læring og professionelle produkter, og en naiv jubelforestilling om at det forholder sig sådan, gør mere skade end gavn i en reformproces.

Teknologier er ganske vist medier for kulturelle og sociale forandringer, men teknologiernes effekt formes samtidig af den kultur som tager dem i brug. Derfor kan en teknologi som portfolioevaluering komme til at understøtte kontrollerende og disciplinerende evalueringfunktioner uden at styrke læringsdimensionen hvis den tages i brug inden for en undervisningskultur der lægger vægten på disse aspekter. Omvendt kan den imidlertid bringes til at understøtte elevernes læring og evne til selvvurdering hvis den indlejres i en undervisningskultur som har elevens aktivitet, produktivitet og læring i fokus.

Derudover vil det også være en bekendt sag for lærere at god undervisning og læring kræver knofedt af både lærere og elever, og at væsentlige forandringer af undervisning også er identitets- og rollearbejde. Det er krævende arbejde at udvikle en portfoliokultur, krævende for læreren fordi portfolioarbejde indebærer planlægning, organisering og investering af tid og energi, krævende for eleverne fordi de skal lære at arbejde med selektion, refleksion og vurdering, men endelig også krævende for både lærere og elever i kraft af at portfolioevaluering rykker ved rodfæstede adfærds- og rollemønstre for vurdering og bedømmelse.

Forsøgsrapporter og forskning dokumenterer imidlertid at knofedt og kulturarbejdet betaler sig, og at portfolioevaluering faktisk formår at udvikle elevernes læringsstrategier, evne til selvsvurdering og faglige indsigt.³ Der kan ikke herske tvivl om at portfolioarbejde kan bidrage til en styrkelse af den *formative* evalueringsfunktion i de gymnasiale uddannelser. Formativ eller diagnostisk evaluering har til formål at give elever tilbagemelding på læreprocesser med henblik på at støtte og styrke dem. I formative evalueringsprocesser ansues fejl som produktive trappetrin til faglig forståelse og bedre produkter. Portfolioevalueringen rummer med sit fokus på dokumentation af og refleksion over læreprocesser klare potentialer for at styrke den formative evaluering.

Mere kompliceret fremstår sagen i litteraturen når det drejer sig om den *summative* evalueringsfunktion. Formålet med summativ evaluering er at 'deklarere' kompetence og præstationer med henblik på kontrol, rangering og adgang til videre uddannelse. Her rejser litteraturen om portfolioevaluering en del ubesvarede spørgsmål. Det er en vanskelig øvelse på samme tid at fastholde portfoliens validitet, dvs. dens evne til at registrere de faktisk realiserede undervisnings- og læringsmål, og dens reliabilitet, dvs. en pålidelig og ensartet bedømmelsespraksis.

Hvis man vægter reliabiliteten ved på nationalt plan at standardisere portfoliers indhold, gør man det svært at udvikle en evalueringskultur hvor lærere og klasser sammen udvikler vurderingskriterier, og hvor elever selvstændigt komponerer deres portfolier. Herved kan den formative evaluering lide skade. Det kan illustreres ved at pege på den status som fejl har i henholdsvis summativ og formativ evaluering. Mens fejl for den formativt orienterede portfolioevaluering forstås som søgende og eksperimenterende skridt ud i ny faglig forståelse og derfor eksponeres, studeres og arkiveres for at gøre det muligt at lære af dem, så er det omvendt ikke en klog strategi at fremvise fejl ved en summativ evaluering hvor det drejer sig om at få en god karakter. Hvis vægten er for meget på den summative evaluering, kan portfolioevalueringen ende med at blive en ny testform der styrer undervisningen på en begrænsende måde.

På den anden side er det problematisk kun at arbejde med portfolioevaluering som en formativt orienteret evalueringsform. En sådan adskillelse af formative og summative evalueringsfunktioner

så vi i en del af 90'ernes pædagogiske udviklingsarbejder hvor undervisning og eksamensformer pegede i forskellige retninger. Her bliver den formative evaluering også skadelidende på længere sigt, for den kan kun opretholdes som ekstracurriculær aktivitet af lærere der gennem en særlig entusiasme og arbejdsomhed evner at overbevise deres elever om at det er vigtigere at lære for livet end for eksamen.

Vi mener derfor at portfolioevaluering bør indgå på alle niveauer i evalueringssystemet og altså også med summative evalueringerfunktioner. Den store udfordring for de gymnasiale eksamensskoler ligger for os at se i udviklingen af en ændret balance i forholdet mellem den formative og den summative evaluering. Vi ser portfolioevalueringen som et bidrag til udviklingen af et bredere og mere differentieret evalueringsregister hvor de to evalueringerfunktioner kombineres på mere produktive måder end i de kendte eksamensformer.⁴

Nye evalueringsformer vil ikke kunne det samme som de gammelkendte, men det afgørende spørgsmål er om det de kan i stedet for, er mere produktivt. Enhver ny evalueringsform vil skulle konkurrere med en etableret eksamenskultur der hviler på stærke, kendte traditioner og en stor sum af tavs viden i hele systemet.⁵ Den erkendelse må være udgangspunktet for overvejelser også over mulighederne i portfolioevaluering. Amerikanske erfaringer viser at pålideligheden styrkes når censorer trænes i bedømmelse af portfolier, og når der på den måde gives muligheder for at udvikle og beskrive vurderingsstandarder. Der må således investeres de nødvendige ressourcer i udviklingen af fagligt konkrete og tilpas sensitive vurderingskriterier og i træning af censorer. Skal portfolioevaluering indføres som eksamensform, kræver det at der iværksættes et udviklingsarbejde, ledsaget af forskningsaktivitet, der over en længere periode finder en god balance mellem de formative og de summative funktioner.

Portfolioevaluering repræsenterer et grundlæggende anderledes evalueringsparadigme end de prøveformer der dominerer de gymnasiale uddannelser og de højere uddannelser i dag. Over for portfoliens brede dokumentation af kompetencer og udvik-

lingsprocesser står standpunkts- og eksamensvurderingen af en slutkompetence eller et produkt der er blevet til i en løsrevet prøvesituation. Men selv om termen portfolio er ny, er der faktisk ikke tale om et nyt paradigme, men snarere om en genoptagelse af en klassisk prøveform i universitetssystemet. Disputatser og specialer er former for portfolioevaluering som har en længere historie end nutidens testformer. Portfolioevaluering er også udbredt i kunstnerisk og håndværksmæssig uddannelse og i arbejdslivet.⁶ Arkitektstuderendes afgangsprojekter såvel som de C.V.'er som ledsager enhver jobansøgning, er kendte former for portfolioevaluering.⁷

I *Eksamensformer i det almene gymnasium* fra Danmarks Evalueringsinstitut peges der på at den større skriftlige opgave er en eksamensform der ansporer til dybdelæring og derfor i høj grad er med til at fremme elevernes studiekompetence. Der gives følgende anbefaling:

Det er evalueringsgruppens opfattelse at den større skriftlige opgave er det første eksempel på portfoliovurdering i det almene gymnasium.

*Evalueringsgruppen anbefaler at portfoliovurdering som evaluering af eleverne i højere grad udbredes i det almene gymnasium.*⁸

Det er en sådan anbefaling der gives et nærmere grundlag for at føre ud i livet i den foreliggende udredning. Her tegnes først det aktuelle evalueringslandskab som portfolioevaluering er en del af. Der gøres rede for at evalueringsformer på grundlag af dokumentation repræsenterer et paradigmeskifte i den internationale uddannelsesverden fordi de forbinder kontrol og læring på en mere produktiv måde end traditionelle testorienterede evalueringsformer. I det følgende kapitel indkredses kort portfolioevalueringens baggrund og historie, og tre overordnede typer af portfolier defineres. Herefter følger konkrete præsentationer af portfolioevaluering i forskellige sammenhænge og med forskellige funktioner. Hovedvægten er på arbejdet med portfolioevaluering i fag og undervisning. Mi'janne Juul Jensens forsøgs- og udviklingsarbejde fremlægges som en slags typeeksempel der demonstrerer og konkretiserer hvordan man kan gribe portfolioarbejdet an i skriftlig dansk. Der præsenteres videre

en række andre eksempler på portfolioarbejde i fag og discipliner som også belyser forskelle i organisering og rammer. Portfolier lokaliseres således ofte til det enkelte fag, men har også fundet anvendelse som elevs samlende og forbindende dokumentation af faglig og overfaglig kompetence, dvs. som dokumentation af studiekompetence og merit. Disse funktioner præsenteres i særskilte afsnit, og derefter følger afsnit om portfolier som kvalificering af eksamensbeviser, som værktøj i skoleudvikling og som dokumentation og udvikling af professionskompetence.

I et kapitel for sig sættes der fokus på elektroniske portfolier. IKT giver en række praktiske og organisatoriske muligheder for portfolioarbejdet og rejser samtidig andre spørgsmål, først og fremmest om forbindelsen mellem teknologi og pædagogik. Det sidste sættes i fokus i kapitlet om elektroniske portfolier hvor portfoliomodellen i Det Virtuelle Gymnasium stilles over for en norsk model fra seminarieuddannelsen på Høgskolen i Vestfold.

Portfolioevaluering forbinder læring og vurdering tættere end traditionelt idet den styrker evalueringens formative, læringsorienterede funktioner. Denne tættere forbindelse repræsenterer imidlertid en følsom balance som let kan korrumpes af evalueringens summative funktioner der er orienteret mod kontrol og sortering. I kapitlet »Portfolier og summativ evaluering« diskuteres det om portfolier bør forblive knyttet til standpunktsvurderingen, eller om det kan lade sig gøre at inddrage portfolioevaluering i eksamenssystemet. Det anbefales her at lade portfolioevaluering bidrage til eksamenssystemet, men som del af et bredt register af bedømmelsesformer. Afsluttende opsamles udredningens mere overordnede konklusioner i en række anbefalende udsagn om rammer og muligheder for indføringen af portfolier i de gymnasiale uddannelser.

Landskabet omkring portfolioevalueringen

En søgning på nettet med 'portfolio assessment' giver 44.000 hits, og eftersom portfolioevaluering også er udbredt uden for den engelsksprogede verden, er dette et klart signal om i hvor høj grad denne evalueringsform er slået igennem internationalt. Portfolioideen er imidlertid ikke et isoleret fænomen, men må ses i sammenhæng med et bredere, nærmest paradigmatisk skift i uddannelsesverdenen over en længere periode hvor etablerede rammer og forståelsesformer har været under pres. Industrisamfundets organiseringsformer ser ud til at have mistet evne til at imødekomme de kvalifikations- og kompetencebehov som artikuleres af aftagerinstitutioner og -organisationer, og den globalt organiserede elektroniske informations- og kommunikationsteknologi udfordrer opfattelsen af fag, kundskab, undervisning og læring. Ændrede syn på fag og faglighed og på hvordan mennesker lærer, rejser spørgsmålet om nye evalueringsformer.

Paradigmeskift i evalueringsforskningen

Tendensen i moderne evalueringsforskning er at forestillingen om evaluering som noget der isoleres til elever og til afsluttende prøveformer, forlades til fordel for en mere systemisk tænkning. Elevevalueringen ses som led i en bredere evalueringskultur hvor den også bidrager til indsigt i undervisning og skolekultur, og de afsluttende prøveformer erstattes af et bredere register af prøveformer hvor undervisning og prøvning forbindes på forskellige måder, og hvor læringsdimensionen får større vægt. Der er en voksende interesse for den formative evaluering ud fra den erkendelse at en stærk vægtning af de formative evalueringsformer kvalificerer undervisning og læring.

Samlet efterspørges der en mere produktiv forbindelse mellem

evalueringens to sider: læring og kontrol, proces og produkt, formativ og summativ evalueringsfunktion. I Per Lauvås og Arne Jakobsens *Exit eksamen – eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning* (2002) formuleres således den påstand at forstærkelse af den formative evaluering vil være mere virkningsfuld til at højne studiekvalitet på de videregående uddannelser end forbedring af den summative, og at man vil opnå en endnu stærkere effekt hvis man kan få den formative og den summative evaluering til at komplettere hinanden.⁹

Lauvås og Jakobsens bog har den *summative* evaluering i fokus, men som det fremgår, er deres centrale pointe at man bør efterstræbe eksamensformer der i højere grad understøtter den formative evalueringsfunktion. Portfolioevaluering diskuteres således som en lovende alternativ eksamensform. Bogen diskuterer eksamensformer i de videregående uddannelser, men dens pointer rækker i høj grad også ud mod de gymnasiale uddannelser.

Der rejses, siges det, internationalt tre alvorlige kritikpunkter mod de traditionelle eksamensformer:

[...] validiteten av en stor del eksamener er lav – de måler i for liten grad det utbyttet i form av forskjellige aspekter av forståelse og profesjonell kompetanse som er det vesentligste formålet med utdanningen,

eksamener har en sterkt styrende effekt på studentenes studieaktivitet, ikke i retning av å sikre studentenes forståelse av sentrale faglige begreper, prinsipper og modeller, men i retning av å løse nokså forutsigelige oppgaver som bare i begrenset grad avspeiler profesjonell kompetanse,

eksamener, slik de ofte praktiseres, bidrar til å fastholde studentene i en slags elevrolle der de forholder seg mer til utdanningsinstitusjonens interne (og ofte temmelig tradisjonelle og ureflekterte) forventninger enn til det faglige innholdet og den praksisen de kvalifiserer seg for å gå inn i.¹⁰

Eksamen, påvises det, prøver oftest i reproduktion og memorering frem for i højere ordens kundskaber. Mens det moderne erhvervsliv efterspørger innovative kundskaber, fokuserer traditionelle under-

visnings- og eksamensformer i de videregående uddannelser på etablerede kundskabsarsenaler der formidles med vægt på konvergent frem for divergent tænkning.¹¹ De har ført til prioritering af teori frem for praksis, af sikker, objektiv og kontekstuaafhængig viden, af lukkede problemer med færdige svar, og de har understøttet etablerede faglige discipliner.

Ud over disse mere overordnede samfundsmæssige kvalifikationsperspektiver problematiserer evalueringsforskningen også de traditionelle eksamensformers *validitet*, dvs. deres evne til at måle de studerendes faglige indsigt og kompetence. Resultaterne af en undersøgelse ved Danmarks Tekniske Universitet fra 1999¹² dokumenterer dette problem. De studerende blev umiddelbart efter eksamen testet ved en alternativ prøveform hvor deres forståelse af det som lærerne opfattede som det mest centrale for kurset, blev afprøvet. Konklusionen på undersøgelsen lød:

Der er typisk 45% af de studerende der både har deltaget i sluttet og eksamen i projektet, der klarer sig relativt dårligt i den test læreren selv har lavet af forståelsen af det han anså for at være det centrale, men som klarede sig relativt godt til eksamen. [...] Sluttelig skal det understreges, at det grundlæggende i resultaterne i høj grad svarer til, hvad der er fundet ved en række undersøgelser af universitetsstuderendes forståelse i forskellige lande og inden for forskellige fagområder. [...] En stor del af de studerende der består eksamen, og endda ofte med godt resultat, har en ringe forståelse af fagenes centrale begreber.¹³

Der er stærke traditioner knyttet til den testorienterede eksamenskultur som betyder at mange spørgsmål ikke stilles fordi svarene forekommer givne. Eksamensformens kulturelle selvfølgelighed viser sig også i at enhver anden vurderingspraksis holdes op imod og bedømmes i forhold til denne:

The unseen examination is the yardstick against which all assessment practice must be judged.¹⁴

Kritiske undersøgelser som den nævnte og nye evalueringsformer

gør det imidlertid nemmere at få øje på både styrker og svagheder i traditionens prøveformer. Lauvås og Jakobsen oppstiller en liste der anskueliggjør bredden af krav og hensyn som indgår i evaluering, og som derfor kan brukes som grundlag for analyse og sammenstilling af forskjellige prøveformer.¹⁵

Aspekter ved evaluering	Beskrivelse
<i>Legitimitet:</i>	Studenter, lærere, administrasjonen, potensielle arbeidsgivere, o.a. aksepterer evalueringen som rimelig og rettferdig.
<i>Standardisering:</i>	Evalueringssituasjonen er så lik som mulig for alle studenter (tid, oppgaver, utstyr, osv.).
<i>Objektivitet:</i>	Det sørges for at bare det »objektet« evalueres som er ment å skulle evalueres (kunnskap, ferdigheter, osv.) og ikke noe annet (personlig vennskap, slektskap, arbeidsrelasjoner, osv.). Anonymisering brukes ofte for å få til dette.
<i>Reliabilitet:</i>	Det settes inn tiltak for å sikre presisjon i evalueringen (mht evalueringsskala) og mellom vurderingene til ulike personer som evaluerer.
<i>Målrelevans (indre validitet):</i>	Evalueringen er designet slik at den dekker det området som skal evalueres, både mht innholdsområder og nivå. Bedømmerne skal bruke de samme kriterier, tolkninger og forståelse.
<i>Ytre (økologisk) validitet:</i>	Det som bliver evaluert er relevant i forhold til utdanningens totale formål; den kunnskap/ kompetanse som utdanningen skal gi.
<i>Praktiske sider:</i>	Det er optimal balanse mellom ressursbruk (budsjett, arbeidsmengde, tilgjengelige evaluatore, tid til å utføre evalueringsarbeidet, osv.) og omfanget på modulen/kurset (vektall, innholdets karakter, osv.).
<i>Formative aspekt:</i>	Intensjonen er at evalueringen skal fremme studentenes læring i tillegg til den fungerer som kontroll.

<i>Retssikkerhet:</i>	Såvel studentenes som bedømmernes juridiske rettigheter ivaretas for å forebygge og minimalisere vilkårlighet og overgrep.
<i>Konfidensialitet:</i>	Det sikres at sensitive data ikke spres.
<i>Offentlighet:</i>	Det sikres innsyn og åpenhet i evalueringen slik at minst mulig foregår bak lukkede dører, unndratt innsyn.
<i>Kommunikasjon:</i>	Evalueringen legger opp til dialog om hva som er relevant kunnskap og om kriteriene som evalueringen skjer ut fra.

Den nyere evalueringsform som påkalder sig størst international oppmerksomhet, er prøvning på grundlag af dokumentation, dvs. portfolioevaluering. Hensigterne med denne eksamensform er at tilgodese interesser som netop ikke prioriteres i de traditionelle eksamensformer: at gøre vurderingen så autentisk som muligt, at gøre dokumentation til en integreret del af kundskabs- og kompetenceudviklingen og at udforme evalueringsordningen så den har maksimalt positiv tilbagevirkning på undervisningen.

En sammenstilling af de testorienterede eksamensformer med portfolio som eksamensform viser hvorledes de to former prioriterer ganske forskellige hensyn:¹⁶

Eksamen i form af afsluttende prøver prioriterer:	Eksamen i form af dokumentation ved portfolio prioriterer:
<ul style="list-style-type: none"> • indre validitet • standardisering • objektivitet • reliabilitet 	<ul style="list-style-type: none"> • ydre validitet • offentlighed • kommunikation • formative hensyn
Følgende hensyn bliver tilgodeset lige godt af de to eksamensformer:	
<ul style="list-style-type: none"> • Legitimitet • Retssikkerhed • Praktiske og økonomiske hensyn 	

Opstillingen illustrerer at der i meget lille grad er tale om sammenlignelige prøveformer, men snarere om to forskellige evalueringssparadigmer, og at den store interesse for portfolioevaluering altså repræsenterer et paradigmeskifte i synet på evaluering. Denne tanke udfoldes i en central amerikansk artikel hvor den psykometrisk baserede testkultur som har haft og har en meget stærkere position i USA end vi kender til, kontrasteres med alternative former for vurdering. Her hævdes det at de nye former for evaluering »will entail nothing less than a wholesale transition from a *testing culture* to an *assessment culture*.«¹⁷ Mens testkulturen understreger faktaviden, understreger vurderingskulturen tænkning. Hvis modellen for testning er måling af læring med et neutralt instrument, er vurderingens praksisformer snarere modelleret over besøg af en undersøgelseskomité eller debat blandt filmkritikere: »At its heart are reflection, judgment, and discussion, in addition to quantification and reliability.«¹⁸

Eksamensformer baseret på dokumentation er ikke en ny prøveform, men snarere en genopdagelse af klassiske prøveformer på universiteterne. Derudover kendes den i eksperimenterende former der har været udviklet i kritisk dialog med de traditionelle eksamensformer. Projekteksamen som i dag er en etableret eksamensform på RUC og Ålborg Universitet, er et eksempel herpå. De testorienterede eksamensformer er knyttet til industrialiseringen og moderniseringen som historisk epoke. Standardisering, objektivitet og reliabilitet er evalueringshensyn der skal sikre lighed og ensartede bedømmelsesvilkår, men de fungerer mest effektivt i forhold til mindre komplekse kvalifikationer der er målbare og sammenlignelige. De nye evalueringsformer repræsenterer ændrede kvalifikationskrav og kulturelle forandringer som skaber behov for at kunne evaluere aspekter af læring og indsigt der går ud over det mål- og standardiserbare.

Det er således både internationalt konstaterbart og historisk forståeligt at en eksamens- og testkultur nu også i mere traditionelle uddannelsesmiljøer er under afløsning af en konstruktions- og anvendelsesorienteret vurderingskultur hvor tests suppleres af autentiske opgaver. I det danske gymnasium er der først i de seneste år taget hul på en sådan udvikling. Efter 70'ernes store forsøg, særlig på Herlev Gymnasium, hvor også eksamensformerne blev inddraget,

har der politisk og ministerielt været lukket for eksamensforsøg i 80'erne og 90'erne. Ministeriets store forsøgsprogrammer i 90'erne med den procesorienterede skriveundervisning og undervisningsdifferentiering fulgtes ikke med en tilsvarende indsats for fornyelsen af eksamensformerne. Wolf et al. advarede i 1991 mod udviklingen af en schizofreni i prøveformerne hvor lokale eksperimenter med nye prøveformer støder sammen med nationale testorienterede eksamensformer¹⁹, og man kan sige at en sådan schizofreni mellem udviklingen af formative lærings- og vurderingsformer og mere testorienterede eksamensformer har kendetegnet gymnasiet i 90'erne.²⁰

Pres fra pædagogisk-didaktisk udviklingsarbejde formåede således ikke at rukke ved den etablerede eksamenstradition, men det gjorde informationsteknologien og kompetencedagsordenen med deres tilknytning til globale og nationale økonomisk-samfundsmæssige kvalifikationsinteresser. Computerne som allerede midt i 90'erne flyttede ind i de danske gymnastiksale til studentereksamen, blev buffer for væsentlige forandringer i de skriftlige eksamensformer, og kompetencedagsordenen blev med *Udviklingsprogrammet* fra 1999 murbrækker for vidtgående eksamensforsøg.²¹ Her blev lagt op til forsøg med gruppeeksamen, projekteksamen, vurdering af personlige og sociale kompetencer, tværfaglige eksamensformer mv. Samtidig fastholdt ministeriet krav om individuel bedømmelse og centralt fastsatte skriftlige prøver og insisterede således på at evalueringshensyn som standardisering, objektivitet og indre validitet fortsat skulle have stor vægt.

Uddannelsesstyrelsens evalueringsrapport om eksamensforsøgene i 2001 dokumenterede som nævnt at det er kompliceret at ændre ved den etablerede eksamenskultur.²² Danmarks Evalueringsinstitut fremhæver i den nys udsendte evaluering af eksamensformer i gymnasiet at der er udbredt tilfredshed med den nationale studentereksamen, og særligt den skriftlige eksamensform har stor opbakning blandt lærere og elever.²³ Det er et stort og tungt lastet skib hvis fortøjninger måske er ved at løsne sig. Evalueringslitteraturen ansøger til analyse af formål og sammenhæng når nye evalueringsformer tages i brug, og til forskning og fortsat udviklingsarbejde med disse. Den perfekte evalueringsform findes formentlig ikke, og som opstillingen af de to evalueringsformer ovenfor demonstrerer,

prioriterer forskellige evalueringsparadigmer forskellige formål som hver for sig har legitimitet.

Det samlede evalueringssystem for en gymnasial uddannelse bør formentlig tilgodese et bredt spektrum af de evalueringshensyn som listes op af Lauvås og Jakobsen, gennem kombination af evalueringsformer der prioriterer dem forskelligt. Samtidig dur det ikke at videreudvikle schizofrenien i gymnasiets aktuelle prøvesystem hvor eksamen styrer undervisningen på en sådan måde at spændvidden i stofvalg og arbejdsformer indskrænkes²⁴, og hvor udviklingsarbejder med formative lærings- og evalueringsformer ikke får mulighed for at påvirke eksamenssystemet. Hvis portfolioevalueringen og andre nye evalueringsformer kun forbindes med den formative evaluering, vil de sandsynligvis blive indkapslet som undervisningsøer befolket med ildsjæle, og vi vil få en gentagelse af 90'ernes uforløste pædagogiske reformprojekt. Udfordringen er at udvikle en vurderingskultur der styrker den formative evaluering, og forbinde denne med den summative evaluering på sådanne måder at de formative funktioner ikke lider skade.²⁵

Kundskabs- og læringssyn

Tendenserne til skift i evalueringsparadigme hænger sammen med en glidning i synet på kundskab og læring. Eksamens- og testparadigmet er knyttet til et behavioristisk syn på læring, mens portfolioevalueringen forbinder sig med en konstruktivistisk læringsopfattelse. Men som ren dokumentationsteknik kan portfolier også indlejres i en behavioristisk tænkning. Den norske didaktiker Olga Dysthe har understreget forbindelsen mellem portfoliomodel og læringssyn. Portfolioevaluering er ikke én ting, men formes af det læringssyn som den praktiseres indenfor.²⁶

Med det *behavioristiske* læringssyn får man øje på viden der kan kvantificeres, måles og opdeles. Her forstås kundskab som noget objektivt givet der forefindes i en vis mængde, og hvor læring består i at tilegne sig en stadig større mængde af en konkret fagkundskab. Sammenhængende hermed er forestillingen om at lærestoffet og læremålene kan opdeles i enheder som byggeklodser der tilsammen bygger det faglige hus. Undervisning og læring ses som en lineært-

additiv proces hvor basale fakta og færdigheder skal tilegnes før mere komplekse tænkeprocesser kan finde sted.

Isoleres dokumentationsdelen af portfolioideen, er det muligt at arbejde med portfolio inden for et behavioristisk paradigme. Her vil der være tale om at eleverne samler produkter der demonstrerer de faglige 'byggeklodser' de har tilegnet sig, og på den måde kan bedømmes på et bredere grundlag end ved en enkelt afsluttende prøve. En sådan prøveform findes i den skriftlige engelskundervisning i den engelske 'secondary school'. Her bedømmes eleverne dels ved en afsluttende eksamen, dels ved en samling af 'course work' som bedømmes efter et detaljeret skema over skriftlige delkompetencer.²⁷

Med et *konstruktivistisk* læringssyn får man øje på viden som mentale og sociale processer. Her forstås kundskab som den lærendes konstruktioner af viden. Læring ses som ujævne, kvalitative forståelsesspring hvor komplekse tænkeprocesser udvikles samtidig med tilegnelse af fakta og færdigheder. Der er inden for det konstruktivistiske paradigme to teoretiske 'skoler' som lægger hovedvægten på henholdsvis individuelle kognitive udviklingsprocesser og sociokulturelle læreprocesser. Portfolioevalueringen formes forskelligt afhængigt af om den praktiseres inden for en kognitiv eller en sociokulturel didaktisk tænkning.

Den *kognitive* læringsteori ser læring som en mental konstruktionsproces hvor eleverne tager imod information, tolker den, knytter den sammen med det de allerede ved, og reorganiserer de mentale strukturer hvis det er nødvendigt for at indpasse ny forståelse. Læring forstås som en progression fra mere enkle til mere komplekse forståelsesmodeller. Fokus er her på den enkelte elevs udvikling og læring.

Når der arbejdes med portfolier inden for et kognitivt perspektiv, fokuseres der på hvordan eleven tilegner sig mentale strukturer og processer som er forudsætninger for læring, og bringer disse strukturer og processer i anvendelse. Der arbejdes med processer som problemløsning, kommunikation, selvsvurdering, samarbejde. Undervisningens formål er at få eleven til at erkende og bearbejde fejlopfattelser og tilegne sig nye måder at tænke på. Her lægges vægt på metakognition, og der arbejdes med refleksionskrivning hvor eleven reflekterer over læreprocesser og udvikling. Portfolio i kognitivt perspektiv ses fx i Roger Ellmins arbejde med portfolio

i den svenske skole.²⁸ Ellmin er inspireret af New Zealandske skoleudviklingsmodeller og introducerer 'portfoliomodellen' som en overgribende måde at lære og tænke på i skoler. Fokus er på den enkelte elev og dennes livsperspektiv for læring og selvforvaltning.

Den *sociokulturelle* læringsteori sætter fokus på produktion af kundskab gennem social samhandling og i en konkret kontekst. Mens det kognitive perspektiv er orienteret mod de individuelle processer, er det sociokulturelle perspektiv orienteret mod de sociale og kulturelle sider ved læring, dvs. det sociale fællesskab og den faglige kultur som læringen finder sted inden for. Samspil og samarbejde ses som grundlæggende for læring. Kundskab forstås som kulturelt distribueret og indlejret i kulturelle værktøjer som sprog og teknologi, og læring ses som en kulturel socialiseringsproces der finder sted i interaktion mellem individer og grupper og i menneskers samspil med de kulturelle værktøjer.

Når der arbejdes med portfolier inden for et sociokulturelt perspektiv, fokuseres der på hvordan eleverne medvirker til at udvikle vurderingskriterier og giver hinanden respons ud fra disse. Formålet er at træne elevernes evne til selv vurdering og vurdering af andres arbejde. Arbejdet med at udvikle vurderingskriterier ses som et led i elevernes faglige socialisering. Socialiseringsprocessen etableres som en dobbeltproces hvor eleverne integreres i den faglige kultur og samtidig bidrager til udviklingen af den faglige kultur i den pågældende klasse. Det er en pointe at denne eksplicitering og refleksion over vurderingskriterier gør fagkulturen synlig og dermed lettere tilgængelig også for elever der af etniske eller sociale grunde er fremmede for skole- og fagkulturen.

Et eksempel på portfolio i sociokulturelt perspektiv ses i det norske forsøg med 'mappevurdering' i norsk ved Grønnåsen skole 1993-96.²⁹ Her foregik skriveundervisningen i skrivetimer hvor eleverne studerede teksttyper og i samarbejde med lærerne udviklede genrebaserede vurderingskriterier. På grundlag af dem gav eleverne hinanden respons og blev vejledt af lærerne. Eleverne fik hverken skriftlige kommentarer eller karakterer på enkeltprodukter, men udvalgte produkter til en portfolio som de fik en samlet bedømmelse af. I portfolien reflekterede eleverne over deres selektion af tekster set i relation til de faglige vurderingskriterier og til deres personlige skriveudvikling. (Se videre om Grønnåsen-forsøget nedenfor side 42ff.).

Indkredsning af feltet

Baggrund og historie

Portfolioevaluering udsprang af skriveundervisningen i USA i midten af 80'erne. Opkvalificeringen af skriveundervisningen med den procesorienterede skrivepædagogik førte til behov for mere valide evalueringsformer end multiple choice tests og formaliserede 'five paragraph essays'. Portfolierne bredte sig imidlertid ud over skriveundervisningen til andre fag og andre dokumentationstyper end skriftlige arbejder. Men portfolioevalueringen er, også når den udfoldes i andre fag og andre discipliner, tæt forbundet med skrivning som tænke- og læreværktøj.

I USA er 'portfolio assessment' fra begyndelsen af 90'erne slået igennem på alle niveauer af uddannelsessystemet, men har dog ikke derfor fortrængt den stærke 'testing industry', de standardiserede og testorienterede prøveformer.³⁰ Her findes både en portfoliobevægelse der udspringer af klasseværelsets læreprocesser, og statsligt gennemførte portfolioprojekter.

I England har man en grundfæstet tradition for at evaluere ikke bare ved afsluttende prøver, men også ved samlinger af 'course work' der målrettet produceres med henblik på evaluering. Den afsluttende karakter sammensættes af prøvekarakter og 'course work' karakter.

Europarådet iværksatte i slutningen af 90'erne udviklingen af *Den Europæiske Sprogportfolio* der efter pilotprojekter i en række lande i 2001 blev indført som en etableret europæisk standard for evaluering og selvevaluering af sprogfærdigheder både inden for og uden for formelle uddannelsesrammer. Der er i dag udviklet europæiske sprogportfolier i 18 lande.

New Zealand iværksatte midt i 90'erne et landsomfattende skoleudviklingsprojekt hvori portfolioevaluering indgår. Her er portfolioevalueringen del af en sammenhængende skoletænkning og evalueringskultur.

I Norden har Sverige, Norge og Finland iværksat organiserede udviklingsarbejder med portfolioevaluering på forskellige niveauer af uddannelsessystemet. Det er imidlertid karakteristisk at det især er i grundskolen, i læreruddannelsen og i de videregående uddannelser at der har fundet og finder systematisk og afrapporteret udviklingsarbejde sted i de nordiske lande. Her findes der erfaringer med portfolioevaluering i forskellige fag og på tværs af fag. På gymnasieniveau findes der mere spredte forsøg, hovedsagelig i modersmålsundervisningen og i sprogfagene under *Den Europæiske Sprogportfolios* auspicer.

I Danmark har portfolioevaluering i meget varierede former været kendt i folkeskolen siden midt i 90'erne. Også på gymnasieniveau finder mere eller mindre systematisk udviklingsarbejde sted. Mi'janne Juul Jensen har siden 1999 gennemført ministerielt støttet forsøgs- og udviklingsarbejde med portfolioevaluering i skriftlig dansk i det almene gymnasium.

I takt med udviklingen inden for uddannelse i det hele taget bliver også portfolier i stigende grad helt eller delvist virtuelle. Virtuelle portfolier giver elegante løsninger på organisatoriske og fysiske problemer. På nettet er der righoldige muligheder for at finde såvel teoretiske analyser og anvisninger på virtuelt portfolioarbejde som konkrete portfolier der ligger tilgængelige som individuelle hjemmesider. Der knytter sig imidlertid både særlige muligheder og særlige udfordringer til de elektroniske portfolier.

Sammenfattende er portfolioevaluering altså i dag en vidt udbredt evalueringsform som der findes en del litteratur om. Men der er i højere grad tale om introducerende, diskuterende og perspektiverende litteratur, mens der er relativt lidt forskning på empirisk grundlag. Det er således en gennemgående kommentar i litteraturen at der er behov for forskning og dokumentation af portfolier som evalueringsværktøj.

Status over de amerikanske erfaringer

Portfolioevalueringen har den længste historie i USA. Her var det allerede i 1997 muligt at se tilbage på 10 års erfaringer med

portfolioevaluering og gøre status over situationen. I antologien *Situating Portfolios* samlede to amerikanske skriveforskere, Kathleen Blake Yancey og Irwin Weiser, en række artikler hvor portfolioevalueringens muligheder og begrænsninger i den amerikanske skole diskuteres. Yancey og Weiser formulerer her indledende de fem centrale temaer i antologiens artikler som også rækker ud over denne og tegner portfolioevalueringens muligheds- og problemfelt:

- Portfolier har i hidtil uset grad evnet at iværksætte kommunikation og samarbejde om læring mellem elever/studerende, mellem elever og lærere, på tværs af niveauer og kontekster.
- Portfolioevalueringens evne til at transformere og kvalificere undervisning og vurdering er afhængig af designet af portfoliomodellen og af dens grad af integration i undervisnings-, fag- og skolekultur.
- Portfolier, og i særlig grad portfolier der bygger bro mellem forskellige institutioner og sammenhænge i øvrigt, giver elever/studerende mulighed for at skabe en sammenhængende og reflekteret læringshistorie og at formidle den til andre.
- De studerendes portfolier rummer en væsentlig og produktiv viden som lærere og forskere bør gøre brug af, dels om deres egen læring, dels om undervisning. Her ligger et udviklingsperspektiv på flere niveauer.
- Portfolier giver viden om hvordan 'literacy' forandrer sig i disse år, dels i kraft af de studerendes/elevernes refleksioner over deres skrivning og skriveprocesser, dels som en funktion af de elektroniske medier. 'Literacy' dækker ikke længere bare at kunne læse og skrive, og dette bredere indhold af begrebet illustreres særligt i elektroniske portfolier.

Typer af portfolier

Set i forhold til funktion og modtager kan man skelne mellem tre forskellige typer af portfolier. De kan alle tre indgå i et undervisnings- og studieforløb, men kan også fungere hver for sig.³¹

Proces- eller arbejdsportfolien er et arbejdsværktøj som fungerer undervejs i et undervisnings- eller studieforløb. Her samler eleven alle relevante dokumenter og andre former for dokumentation. Procesportfolien er styret af den formative evalueringsfunktion. Den vil afspejle samarbejdsprocesser, responsarbejde, selv vurdering og vejledning. Produkter i procesportfolien er principielt uafsluttede og kan forbedres hvis eleven ønsker det. De kan godt have fået lærerrespons, men vil normalt ikke have fået slutvurdering, altså en karakter. Hvad der skal i portfolien, vil afhænge af fag, formål, tilrettelæggelse og konkrete aftaler mellem lærer og elever. En plan for hvilke produkter procesportfolien skal rumme, vil udgøre en konkretisering af lærings- og kompetencemål for det konkrete forløb og altså set i større perspektiv af bekendtgørelseskrav. Formålet med procesportfolien er at være hjælpemiddel i elevens læreproces. Den kan være grundlag for undervejsvurdering i et fag, og den kan være elevens grundlag for evalueringssamtaler med lærer, mentor eller lærerteam.

Præsentations- eller vurderingsportfolien er rettet mod den summative slutvurdering hvad enten der er tale om en standpunktskarakter eller en eksamenskarakter. Eleven udvælger til denne mappe de arbejder som skal indgå i bedømmelse, ud fra bestemte krav som spejler hvilke kompetencer portfolien skal dokumentere. Eleven kan forbedre de arbejder som han/hun vælger at lægge i portfolien. Når formative processer indgår i vurderingen, kan der være tale om at fx hele skriveforløb med udkast, responsnotater og selv vurdering indgår. Der vil også indgå refleksionsnotater af forskellig slags, begrundelser for udvælgelsen af dokumenter, refleksioner over læreprocesser, evaluering af undervisningsforløb mv.

Kompetenceportfolien er en slags dokumenteret Curriculum Vitae. Den sammenstilles med henblik på at søge job, uddannelse, legater / stipendier og lignende. Formålet er at dokumentere sin kompetence. En hjemmeside er et eksempel på en sådan måde at præsentere sig selv på. Indholdet af kompetenceportfolien vil naturligt nok afhænge af hvad det er relevant at dokumentere i forhold til formål og adressat.

Portfolioevalueringens former

I dette kapitel vil vi konkretisere forskellige dimensioner af portfolioevaluering. Ideen er først og fremmest at formidle billeder af hvordan portfolioevaluering praktiseres og vil kunne praktiseres i de gymnasiale uddannelser. Vægten vil derfor blive lagt på konkrete og eksemplariske forsøg og erfaringer frem for på oversigtslige og mere analytiske vinkler.

Portfolier fungerer som dokumentations-, lærings-, udviklings- og evalueringsværktøj i forbindelse med fagundervisning og tværfaglig undervisning, almen kompetenceudvikling, skoleudvikling og merit, mobilitet og karriere for både elever og lærere. Der kan udskilles en række brugsformer og funktioner:

- dokumentation og udvikling af elevkompetence i fag og tværfag i uddannelser med henblik på læring og mere valid evaluering
- samlet dokumentation af kompetence i fag og øvrige skoleprojekter med henblik på styrkelse af kontrol med egen læring, selvstændighed og selvtillid (studiekompetence)
- dokumentation og selvevaluering af sproglig og kulturel kompetence med henblik på livslang læring, fleksible uddannelsesmuligheder og jobsøgning også i internationalt perspektiv
- dokumentation af kompetence for elever der skifter skole (og uddannelse) med henblik på vellykkede skift (og sikrere dokumentation af merit)
- bredere dokumentation af uddannelsens indhold til supplement af eksamensbeviset med henblik på videre uddannelse og jobsøgning
- overordnet læringssyn og organiseringsprincip for aktiviteter på skoler med henblik på professions- og skoleudvikling

- dokumentation af professionskompetence i læreruddannelse og i læreres arbejdsliv med henblik på udvikling og validering af praksiserfaring, både i forhold til løn, advancement og jobsøgning.

Disse brugsformer har på forskellig måde relevans for de gymnasiale uddannelser. De vil derfor alle i det følgende blive uddybet i særskilte afsnit, dog med hovedvægten på portfolioevaluering i forhold til undervisning og faglighed.

Portfolioevaluering knyttet til fag

Den norske fagdidaktiker Laila Aase gør opmærksom på at selv om man almindeligvis på gymnasieniveau tænker sig at portfolioer er individuelle og knyttet til fag, så er der intet i vejen for at have tværfaglige portfolioer eller portfolioer hvor fx to elever samarbejder om arbejder som de til slut vælger ud fra til deres individuelle præsentationsportfolioer. Portfolioer kan således understøtte projekt- og gruppearbejde, ligesom de kan være et værktøj til at udvikle og konkretisere lærings- og kompetencemål for forskellige former for samspil mellem fag. Overvejelser over faglighed og kompetencemål i flerfaglige forløb vil rejse en konkret udfordring i den proces hvor faglærere skal blive enige om hvilke former for dokumentation der kan tegne læringsmålene i et flerfagligt undervisningsforløb, hvor der løbende skal udvikles kvalitetskriterier for portfolietekster og andre former for dokumentation, og hvor portfolioerne endelig skal bedømmes.

Uanset om der er tale om flerfaglighed eller særfaglighed er det imidlertid under alle omstændigheder nødvendigt at være opmærksom på i hvilken grad de enkelte fags vidensformer og fagkulturer lægger op til forskellige vurderingsformer og altså også forskellige portfolio modeller.

Laila Aase fremhæver følgende overordnede principper som hun mener vil kunne lægges til grund for portfolioevaluering i alle fag:

- Eleverne har behov for at have hånd om (dele af) deres egen læreproces og (dele af) vurderingen.
- Eleverne har behov for vejledning og støtte undervejs i læreprocesserne.
- Eleverne har behov for forudsigelighed og forståelse af de krav vurderingen bygger på.
- Eleverne har behov for at udvikle gode læringsstrategier.³²

Indtil videre er det ikke så let at finde systematisk rapporterede erfaringer på gymnasieniveau fra specifikke fag og discipliner, og heller ikke fra flerfagligt arbejde. Den længste og absolut mest dokumenterede erfaring er der med skriveundervisning i modersmålsundervisningen.

I det følgende udfolder vi først som en slags typeeksempel Mi'janne Juul Jensens forsøg med portfolioevaluering i skriftlig dansk, suppleret med tilsvarende erfaringer fra Norge. Vi håber at de konkrete erfaringer fra dette forsøg kan anspore til overvejelser over muligheder i andre fag og discipliner. Derefter præsenterer vi erfaringer med portfolioevaluering i mundtlighed, i praktisk æstetiske fag og i matematik, hovedsagelig med eksempler fra andre uddannelsesstrin end det gymnasiale. Portfolioevaluering i fremmedsprog præsenteres i det efterfølgende kapitel om *Den Europæiske Sprogportfolio*.

Gennemgangen er organiseret efter fag og discipliner, men belyser samtidig forskellige modeller for iværksættelse af portfolioprojekter og for vurdering af portfolier.

Portfolioarbejde og standpunktsvurdering i skriftlig dansk i det almene gymnasium

Mi'janne Juul Jensen har siden 1999 gennemført forsøgsarbejde med portfolioevaluering i skriftlig dansk i gymnasiet, først et etårigt forsøg i en 1.g (1999-2000), siden et toårigt forsøg i 1. og 2.g (2001-2003) som følges op i det kommende skoleår i 3.g. Erfaringerne fra det første forsøg er, ud over i forsøgsrapporten, publiceret i antologien *Dansk i dialog* (2000).³³ Det toårige forsøg er beskrevet i forsøgsrapporter til ministeriet.³⁴

Der er tale om et forsøg som lægger sig inden for standpunktsvurderingens regie, og altså ikke om et eksamensforsøg. Interessen hos Mi'janne Juul Jensen har fra begyndelsen været på læringsaspektet, dvs. den formative evalueringsfunktion, og i rapporterne fra forsøget beskrives en udvikling i forsøgsarbejdet mod en stadig styrkelse af den formative funktion. Der sker samtidig en forskydning i bedømmelsesaspektet, dvs. den summative evaluering, fra en vægtning af standardisering og afsluttende vurderingsformer til vægtning af kriterie- og målbaserede former.

Strukturelt blev denne udvikling muliggjort af en dispensation fra Gymnasiebekendtgørelsens bestemmelser om at der gives standpunktskarakterer tre gange i løbet af skoleåret. Mens det første forsøg var underlagt bekendtgørelsens krav om tre karaktergivninger i løbet af året, blev antallet af karaktergivninger i det efterfølgende toårige forsøg reduceret til to. Her fik eleverne således en standpunktsbedømmelse på grundlag af en vurderingsportfolio i januar og i maj. Af forsøgsrapporten 2002 fremgår det at denne dispensation førte til følgende ændringer i forhold til det tidligere forsøg: for det første blev der skrevet et tilstrækkeligt stort antal tekster til at det blev en reel udfordring for eleverne at udvælge tekster til vurderingsportfolien. For det andet betød det lettede karakterpres at det ikke var nødvendigt at legitimere karakterer gennem afsluttende, vurderende kommentarer til de enkeltopgaver eleverne skrev, og det stillede eleverne over for en mere reel udfordring med at begrunde udvælgelsen af tekster til vurderingsportfolien. Eleverne i det første forsøg støttede sig i deres begrundelser for udvælgelse af tekster meget til lærerkommentarerne til enkeltopgaverne; det fik eleverne ikke på samme måde mulighed for i det senere forsøg eftersom der her kun blev givet lærerrespons på første udkast eller respons efter udvalgte kriterier på andet udkast.³⁵

Set i forhold til de to evalueringsparadigmer ovenfor side 17 kan man sige at det testorienterede paradigme med vægt på standardisering og objektivitet i det første forsøg gjorde det kompliceret at realisere portfolioevalueringens formative dimension. I det toårige forsøg blev der en bedre balance mellem den formative og den summative evaluering fordi det dokumentationsorienterede paradigme blev dominerende med vægten på krav om offentlighed og kommunikation. Antallet af karakterer og afsluttende kommentarer

på opgaver blev reduceret, og bedømmelsen af portfolioerne blev baseret på forløbskonkrete, offentlige vurderingskriterier og på dialogen med eleverne.

Ved evalueringen af det første forsøg rejste 6 ud af 26 elever det som et problem at de savnede karakterer på enkeltpræstationer.³⁶ Efter det første år af det toårige forsøg var der 3 elever af klassens 23 der savnede karakterer på deres produkter.³⁷ I den afsluttende rapport om det toårige forsøg skriver Juul Jensen:

Til forskel fra evalueringerne efter 1.g er der ikke nogen, der denne gang nævner, at de savner karakterer på deres produkter. En forsigtig forklaring på denne forskel kunne være, at det intensive arbejde med vurderingskriterier og elevsamtalerne ved tilbageleveringen af mapperne har øget elevernes forståelse for tekstkvalitet, så de er i stand til at bedømme deres egne produkter.³⁸

Der er to mulige pointer på spil her. Den ene er Juul Jensens: at eleverne ikke længere behøver lærerens karakterstillads i deres selv vurdering af opgaver og læring, men har tilegnet sig kompetence til selvstændigt at vurdere deres opgaver og tillid til deres selv vurdering. Den anden, supplerende, pointe er at der gennem de to år er foregået en socialisering af eleverne til en undervisningskultur som integrerer vurdering med læring, og som hviler på et andet bedømmelsesparadigme end det traditionelle. Denne socialiseringsproces ind i en alternativ vurderingskultur fordrer et bevidst arbejde med eksplicitering af undervisningsmål og individuelle og kollektive refleksionsprocesser, formentlig i særlig grad når den finder sted i et enkelt fag i en fagrække hvor der ellers ikke brydes med det traditionelle paradigme. Dette signaleres i en kommentar til oplægget til vurderingsmappen i første semester:

Endelig brugte vi meget tid på at diskutere, hvorfor vi gjorde, som vi gjorde, og derfor også på at reflektere over mundtlige forløb, skriveforløb og responsarbejde.³⁹

Mi'janne Juul Jensens arbejde med portfolioevaluering rummer følgende faste elementer:

- I procesportfolien samles systematisk elevarbejder af forskellig slags som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for de faglige områder der har været arbejdet med.
- Eleverne medvirker ved udvalget af de typer af arbejder der skal indgå i portfolien, ved udviklingen af kriterier for udvælgelse af arbejder og ved udviklingen af konkrete kriterier for kvalitet, alt set i forhold til de overordnede mål og krav.
- De enkelte produkter fastholdes helt indtil de evt. indsættes i vurderingsportfolien, som uafsluttede og åbne for forbedringer. De bedømmes således ikke med karakter eller slutkommentar, men der gives respons på udkast fra kammerater eller læreren som lægges i portfolien.
- Eleverne reflekterer i portfolien over produkter, læring og arbejdsprocesser. Refleksionstekster af forskellig slags indgår således i portfolien.
- I forbindelse med evaluering af portfolier udvælger eleverne efter fastlagte kriterier de arbejder der skal bedømmes, og begrunder deres valg. Der indgår altid, ud over færdiggjorte opgaver, arbejder der dokumenterer læreprocesser og selv-vurdering.
- Selvvurdering trænes systematisk gennem responsarbejde, omskrivninger, udvikling og anvendelse af vurderingskriterier for tekster, diskussion med kammerater og lærer om udvælgelse af og begrundelser for tekster, refleksionsnotater. Ved den afsluttende vurderingsportfolio giver eleverne selv et begrundet forslag til karakter.
- Der gives en helhedsbedømmelse af portfolien i forhold til de vurderingskriterier som er udviklet undervejs i forløbet, og som har ligget til grund for elevernes udvælgelse og begrundelse af tekster til vurderingsportfolien.

Den fagdidaktiske tilgang til danskfaget som portfolioarbejde var et led i, indebar at tekstarbejde og skrivning var tæt integreret. Tænkeskrivninger indgik som åbnere og refleksioner over tekstarbejde; de genrer og fremstillingsformer som blev trænet i det skriftlige, blev først studeret i litteraturen eller i sagtekster, og

skriftlige opgaver byggede på viden der blev oparbejdet i arbejdet med teksterne.

Portfolierne spejlede således både mundtlige og skriftlige arbejdsprocesser samtidig med at de i sig selv førte til udviklingen af nye refleksionsgenrer.

Oplæggene til vurderingsportfolierne demonstrerer hvordan portfolioevalueringen evaluerer bredere og mere overordnede kompetencemål end den traditionelle produktevaluering. Det overordnede faglige mål for skriveundervisningen var genrebevidsthed, og vurderingskriterierne blev samlet under overskrifterne genrekendskab, skrivekompetence og skriveudvikling. Skriveudvikling og altså elevens læreproces og evne til at flytte sig set i forhold til udgangsniveauet er et lige så højt prioriteret vurderingskriterium for standpunktsbedømmelsen som genrekendskab og skrivekompetence.

Samtidig opfanger portfolierne den fagdidaktiske progression gennem skoleåret i kraft af at 'midtvejsportfolien' og den afsluttede vurderingsportfolio tjener forskellige funktioner og udfordrer elevernes selv vurdering på forskellige niveauer. Mens midtvejsportfolien sætter fokus på fagdidaktisk socialisering gennem refleksioner over tekstkvalitet og skriveproces, gør den afsluttende portfolio status og sætter fokus på elevens samlede handlekompetence i faget gennem refleksioner over skrivekompetence, genrekendskab og skriveudvikling. Her tegner eleven, kan man sige, sit faglige selvportræt.

Den første vurderingsportfolio i 1.g i det toårige forløb spejler et introduktionsforløb hvor vægten har været på udviklingen af en 'værktøjskasse' med tænkeskrivningsteknikker til tekstlæsningen og træning af skriveprocesser. Oplægget demonstrerer med sin omfattende instruktion i selve refleksions- og begrundelsesopgaven at det er en socialiseringsproces til læreprocesser gennem skrivning der har været det centrale, og som her skal dokumenteres.⁴⁰

Midtvejsmappe august 2001 – januar 2002

I din evalueringssmappe skal der ligge:

1. Din afkrydsede liste over de skrivelser du har liggende i din mappe. Hvis du mangler nogle, forklar da hvorfor.

2. Fire udvalgte skrivelser:

- et helt skriveforløb med dit forarbejde, 1.udkast, responsark og 2.udkast
- en evalueringsskrivelse
- to tænkeskrivelser

3. En begrundelse for, hvorfor du netop har valgt de pågældende skrivelser.

Her gælder det om at være så konkret som muligt, når du argumenterer.

Det bedste skriveforløb er det, du har fået mest ud af at arbejde med. Oftest vil det indeholde det bedste slutprodukt, men det kan også være det skriveforløb, hvor du fx er blevet klogere på din egen skriveproces, eller du lige pludselig fik alting til at falde på plads, fordi du fandt frem til en klar skriveide.

De bedste tænkeskrivelser er dem, der er åbende, igangsættende, og som bringer dig i dialog med teksten. De indeholder derfor centrale tanker om selve teksten eller tanker, hvor du reagerer/reflekterer over problemstillingen i teksten – måske i forhold til dig selv.

Den bedste evalueringsskrivelse er den, hvor du mest præcist og konkret får sat ord på din nye viden, indsigt eller erkendelse.

4. Personlige overvejelser over følgende:

- hvad er jeg siden skoleårets start blevet bedre til i skriftlig dansk?
- hvad har jeg sværest ved i skriftlig dansk?
- hvad vil jeg sætte mig som mål det næste halve år?

Den afsluttende vurderingsportfolio i 1.g lagde op til mere overordnede selvvurderingsprocesser og rummede herunder oplæg til faglig refleksion over gener.

Mi'janne Juul Jensen beretter i forsøgsrapporten fra det toårige forsøg hvordan hun har udviklet arbejdet med at inddrage eleverne i udviklingen af vurderingskriterier og har udfordret deres evne til faglig selv vurdering. I det første forsøg havde hun således i den afsluttende vurderingsportfolio for 1.g opregnet en række kriterier for 'idealtæksten'. Eleverne skulle udvælge den tekst der levede op til flest af disse kriterier og med konkrete eksempler forklare på hvilke punkter teksten levede op til 'idealtæksten', og på hvilke punkter den kunne forbedres. Det viste sig imidlertid at eleverne nok kunne udpege kvaliteter i egne tekster, men at de i deres begrundelser lænede sig op ad formuleringerne i læreroplægget og ikke udviklede selvstændige konkretiseringer. I det efterfølgende toårige forsøg valgte Juul Jensen derfor i stedet at lade eleverne selv opstille kriterierne for 'den gode tekst':

Timerne kom til at fungere som en slags opsamling af erfaringerne fra årets skriveundervisning, og der var derfor mange erfaringer at trække på. Vi samlede kriterierne i et mind-map på tavlen og gav samtidig eksempler på, fx hvilke virkemidler man kunne bruge til at åbne en tekst på en indbydende måde. Eleverne fik dermed en mere aktiv rolle i at formulere kriterier for den gode tekst, både de generelle og de genrespecifikke. Dette års besvarelser peger på, at elevernes sprogbevidsthed øges, når de også inddrages i at opstille vurderingskriterier. Der er langt mere dokumentation i deres argumentation for styrker og konkrete forbedringsmuligheder i de tekster, de har valgt ud til mapperne, end det var tilfældet i det sidste forsøg. De har et mere udviklet sprog om sprog.⁴¹

Denne type produktiv elevrefleksion og organiseret elevsamarbejde var grundlæggende elementer i skriveundervisningen og i træningen af elevernes faglige selv vurdering. Herigennem blev vurderingskriterier ekspliciteret, diskuteret og bragt i anvendelse. Der blev således systematisk organiseret responsarbejde om tekster og om udvælgelse og begrundelse af tekster. En anden dimension i den kollektive oparbejdning af vurderingskriterier og selv vurderingskompetence var de 'publicerings' aktiviteter som efterfulgte alle slutprodukter:

[...] novellegendigtningen blev hængt op på klassens opslags-tavle, portrætartiklerne blev udgivet i et lille hæfte og trykt til hele klassen, 80'erstilen og featureartiklen blev læst af to andre kammerater, der skrev en publiceringskommentar til skriveren, og endelig har vi brugt elevbesvarelser af analyse- og fortolkningsopgaven om Gisles Saga som undervisningsmateriale i klassen.

Eleverne har vist stor interesse for, hvordan andre har løst samme opgave. De har set, at der er mange veje frem til det gode produkt, og det giver legitimitet til, at elever arbejder på forskellig vis. De fremhæver selv i deres evaluering af skriveundervisningen, at det har givet dem inspiration til fremtidige skriveopgaver og et bredere vurderingsgrundlag.⁴²

Overskrifterne for den afsluttende vurderingsportfolio for 1.g henviser til de overordnede mål for skriveundervisningen: skrivekompetence, genrekendskab og skriveudvikling. Her udfordres eleverne til at gå i dialog med læreren om bedømmelse af deres skriftlige kompetence i dansk:

Afsluttende evalueringsmappe – 1.x – maj 2002

Tirsdag 21/5: Diskussion af tekstvalg og begrundelser med hinanden

Onsdag 22/5: Aflevering af evalueringsmappen

1. Hvad indeholder din arbejdsskrivemappe i forhold til den opgivne liste (se bagsiden)? Hvis du mangler noget, forklar da hvorfor.

2. Skrivekompetence.

Vælg to tekster ud blandt de hele skriveforløb. Begrund dine valg: hvad er godt, hvad kunne blive bedre. Vær konkret i din begrundelse og giv konkrete eksempler som støtte for din argumentation.

Husk at vedlægge de tekster, du har udvalgt – med det hele: udkast, responskommentarer og med mine kommentarer.

3. Genrekendskab.

Vi har arbejdet med mange forskellige genrer.

- Hvad gør et portræt levende og spændende at læse?
- Hvad adskiller reportagen fra featuren?
- Hvad adskiller referatet fra redegørelsen?
- Hvad skal en analyse og fortolkning fortælle noget om?

4. Skriveudvikling

Hvordan synes du din skriveudvikling har været i 1.g?

Kommenter din evne til

- at skrive i forskellige genrer
- at bearbejde dine egne tekster
- at give og bruge respons
- at skrive korrekt (dvs. uden stave-, sprog- og kommafejl)
- at bruge tænkeskrivning som arbejdsredskab både i skriftlig og mundtlig dansk

Du må gerne vedlægge eksempler fra din arbejdsskrivemappe som dokumentation.

5. Hvilken karakter synes du, du skal have, når du samlet skal vurdere:

- om du har orden i sagerne: har jeg, hvad jeg skal have i arbejdsskrivemappen?
- din evne til at skrive i forskellige genrer
- dit sprog
- din evne til at give respons
- din bevidsthed om, hvordan gode tekster bliver til

Begrund dit karakterforslag.

Oplæggene til de to vurderingsportfolier i 2.g var struktureret på samme måde som de to oplæg fra 1.g (jf. Bilag side 119ff.). Progressionen fra 1.g til 2.g lå i det faglige stof og de tekstgenrer som der var arbejdet med. De to typer af vurderingsportfolier etableres således som undervisningsgenrer med faste kendetegn.

Portfolioarbejdet med den skriftlige dimension var i forsøget tæt integreret med det mundtlige arbejde. I rapporten fra 2.g i det toårige

forsøg dokumenteres den tætte forbindelse mellem skriftligt og mundtligt også i evalueringsformerne. Således berettes der om arbejdet med at udvikle kvalitetskriterier for mundtlig formidling som blev indledt i et forløb i 1.g hvor eleverne opstillede vurderingskriterier for fremlægningsformer for klassen. I 2.g gennemførtes et tværfagligt projekt med engelsk om mundtlig formidling med støtte i Power Point. Klassen arbejdede med Toulmins argumentationsmodel og sammenkoblede kritiske studier af argumenterende tekster med træning i praktisk argumentation. I forbindelse med dette projekt greb Mi'janne Juul Jensen og klassen tilbage til 1.g-projektet hvor eleverne havde opstillet evalueringskriterier for mundtlig formidling, og eleverne reviderede den gamle liste som de nu fandt var for abstrakt og uden argumentationsfaglig indsigt. Det nye sæt af vurderingskriterier blev brugt som afsæt for feedback på elevernes fremlæggelser i formidlingsforløbet:

Det gode mundtlige oplæg

1.x's evalueringskriterier fra 22.januar 2002

3. Tal højt, tydeligt og frit
4. Tal ikke i fagsprog
5. Varier sprog og stemmeføringen
6. Sproglig økonomi – drop ordgejl
7. Brug kroppen: gestik – bevægelse
8. Hold øjenkontakt til publikum
9. Stil spørgsmål til publikum
10. Vær engageret

Det gode mundtlige oplæg

2.x's reviderede vurderingskriterier november 2002

Indhold:

- Klart fokus
- Klar struktur
Fx de 4 faser: den definerende, den konstaterende, den vurderende, den handlingsregulerende
Fængende åbning
Udgang, så lytteren ved, at oplægget er færdigt og får noget at tænke over
- Interessant og lærerigt for målgruppen
- Argumentation for synspunkter

Sprog:

- Talemedvirkemidler fx brug af retoriske spørgsmål, støtte i Power Point
- Indrette sit ordforråd efter modtagergruppen
- Sproglig økonomi

Fremtræden:

- Tale højt, tydeligt, i roligt tempo frit og varieret
- Have publikumskontakt via øjne og sprog
- Bruge sin krop
- Engagement

Her dokumenteres således for det første progression i undervisningen, og hvordan denne progression resulterer i øget viden og højere refleksionsniveau hos eleverne. For det andet dokumenteres udviklingen af en vurderingskultur der griber ind over hele danskundervisningen, og hvis grundelementer er eksplicite vurderingskriterier, elevernes medvirken ved formulering af disse, samt udvikling af vurderingskompetence gennem kobling af teori og modelstudier, praktiske øvelser og gensidig respons ud fra de aftalte kriterier.

Denne vurderingskultur har som sit omdrejningspunkt selvvurderingen og kammeratvurderingen. De to evalueringsformer er nye for eleverne og som undervisningsgenrer delvist også for læreren. Mi'janne Juul Jensen fremhæver i rapporten selvvurderingen (eller egenvurderingen) som et særligt spændende område som hun vil fokusere på og viderequalificere i det kommende 3.g-forsøg som en genre der kan forbindes med klassens genrearbejde i øvrigt:

Når man læser elevernes mapper, er der meget stor forskel på, hvor konkret og præcist de enkelte elever skriver om deres produkter. Det gælder også deres refleksionskrivninger.

Jo mere konkret og præcist eleverne kan skrive, jo mere bevidste bliver de om den sproglige værktøjskasse, de med sikkerhed skal kunne gribe i, når de skriver.

I Grønnåsen-forsøget i Norge har lærerne forsøgt at styrke elevernes bevidsthed på dette punkt ved at præsentere klassen for gode egenvurderinger og ladet eleverne disku-

tere kvaliteten af dem, eller anderledes sagt, de har præsenteret egenvurdering som en genre, eleverne også må lære sig at beherske, og vist dem modeller som eksempler – ganske som i arbejdet med de andre skriftlige genrer i skriveundervisningen. Det vil jeg forsøge i klassen næste år. Som oplæg til en diskussion af »den gode egenvurdering« i klassen kunne man knytte an til argumentationsforløbet og betegne »den gode egenvurdering« som et argument, hvor det altså ikke er nok at sige, at denne indledning er god. Der skal følge belæg med denne påstand (det er den fordi...), og belægget skal foldes ud i form af et konkret eksempel (og det kan man se der og der).⁴³

Selvurdering og kammeratvurdering er komplicerede og krævende kompetencemål eftersom vurdering af faglige præstationer kræver et højt niveau af faglig kompetence. I rapporten citeres to evalueringskommentarer fra elever der i meget forskellige stilarter kommunikerer denne indsigt:

En elev skriver: »At sætte ord på sine skrivelser er noget af det sværeste.... Og det kan være svært at hive sig op til.... Ja , jeg synes vi flytter os, selv om det er virkelig hårdt og sygt til tider«. En anden fortsætter i samme spor: »Selv om arbejdet med responsarbejdet og flere udkast er en besværlig arbejdsmåde, kan fordelene mht. indlæring ikke benægtes«. Disse to udsagn er repræsentative for mange besvarelser.⁴⁴

Kammeratvurdering og selvurdering er også komplicerede af socialpsykologiske grunde. Herigennem føres eleverne til at indtage positioner i forhold til kammerater og sig selv som traditionelt har været indtaget af læreren. Portfolioevalueringen rykker således ved kendte elev- og lærerroller og etablerer også herigennem en anderledes klasserumskultur. Selv om eleverne trænes i kompetencer der traditionelt har været lærerens gebet, er der ikke tale om at lærerens faglige og organisatoriske autoritet reduceres. Men autoriteten markeres og etableres i vidt omfang organisatorisk og strukturelt frem for i form af direkte autoritetsudøvelse fra katederet.

Rapporterne fra Mi'janne Juul Jensens forsøg viser at portfolioevalueringen blev oparbejdet som en sammenhængende vurde-

ringskultur i klasserne gennem en række faste arbejdsformer og strukturer for arbejdet. Et nøgleord for denne organisering af en undervisningskultur er *ritualisering*.

Ritualisering af arbejdsformer i form af kraftig regelsætning for aktiviteter er et fænomen som kendes fra den procesorienterede skrivepædagogik. Den norske skriveforsker Torlaug Hoel har i sin disputats om elevsamtaler om skrivning undersøgt responsgivning som en arbejdsform der er baseret på at eleverne selv forvalter et personligt følsomt og fagligt krævende samarbejde. Her er ritualisering nødvendig for at skabe koncentration om den faglige opgave og for at aflaste deltagerne psykisk.⁴⁵ Den såkaldte 'klassiske' responsamtale er derfor underlagt en strukturering ned i alle detaljer. Senere, når eleverne har taget responsarbejdsformen til sig, kan ritualiseringen afløses af en mere deltagerstyret strukturering (dialogisk respons), og den stramme struktur i den klassiske responsamtale kan blive en valgmulighed blandt andre.⁴⁶

Ritualer etablerer autoritetsrelationer i klasserummet som er knyttet til aktiviteten og ikke til personer. Når et ritual skal indføres, er det nødvendigt med kraftig autoritetsmarkering fra læreren. Læreren må styre ritualiseringen af samarbejdsprocesser fordi et fagligt fællesskab sjældent udvikles spontant i skoleklasser, ligesom fællesskabsorienterede arbejdsformer ikke uden videre fungerer. Men når ritualen er blevet etableret, flytter lærerautoriteten ind i det som en position der hører ritualen og ikke lærerpersonen til. Det ses når elever selv forvalter ritualerne som fx i responsamtaler. En sådan proces dokumenteres i Mi'janne Juul Jensens rapporter om portfolioevaluering i beskrivelsen af hvordan de nye undervisningsgenrer der hører vurderingskulturen til, etableres som fast ritualiserede arbejdsformer der styres af eleverne selv.

I elevernes evalueringskommentarer fremhæver de som specielt positivt ved forsøget:

- Bevidsthed om, hvordan tekster bliver til
- Bevidsthed om vurderingskriterier – generelt og genrespecifikt
- Selv- og medbestemmelse
- Selvtillid
- Skrivelyst og rum og ro til at eksperimentere⁴⁷

Listen har en indre sammenhæng. Selvtillid og medbestemmelse produceres af indsigt i egen skrive- og læreproces, overblik over og medansvar for hvordan tekster vurderes, og muligheder for at udvikle sin skrivning, eksperimenterer og lære af de fejl man gør.

Norsk forsøg med portfolioevaluering i skriveundervisning

Der er en righoldig engelsksproget litteratur om portfolioevaluering af skriveundervisning.⁴⁸ Her findes både konkrete undervisnings erfaringer, oversigtsstudier, analyser og forskning, og en lang række problemfelter er belyst. I det nordiske område er særligt de norske portfolioerfaringer interessante som supplement til Mi'janne Juul Jensens forsøg fordi de norske portfolioerfaringer udspringer af skriveundervisning i norskfaget. Olga Dysthe introducerede i begyndelsen af 90'erne portfolioevalueringen i Norge som en lovende evalueringsform for skriveundervisning. Olga Dysthe var også som forsker knyttet til det første større forsøg med portfolioevaluering i norsk på Grønnåsen skole i Tromsø i to klasser fra 7.-9. klassetrin 1993-96. Forsøget er dels dokumenteret i en rapport og en artikel af de deltagende lærere og forskere⁴⁹, dels perspektiveres det af Olga Dysthe i en senere artikel.⁵⁰ Forsøget udsprang ligesom det danske forsøg af årelange erfaringer med procesorienteret skrivepædagogik og et ønske om at udvikle vurderingsformer der kunne videreudvikle dette arbejde. Mi'janne Juul Jensens forsøg er i væsentlige træk inspireret af forsøget på Grønnåsen skole, og her skal derfor kun inddrages erfaringer og perspektiver der bidrager med relevante kommentarer til fremstillingen ovenfor.

Mens det danske forsøg indebar meget skriftligt hjemmearbejde for både lærer og elever, foregik i Grønnåsen-forsøget meget af elevernes skrivearbejde og al respons- og vejledningsarbejde på skolen. Det kunne lade sig gøre fordi klasserne havde fire eller fem timer om ugen hvoraf to til tre timer blev tilrettelagt som sammenhængende skrivetimer med værkstedsarbejde. Skrivetimerne blev indledt med en kort lektion om et emne der var relevant for elevernes igangværende arbejde. Derefter arbejdede eleverne med deres opgaver, organiseret efter faserne i skriveprocessen. Lærerne

vejledte eleverne. Eleverne gav hinanden både spontan og mere organiseret respons i faste responsgrupper. Færdige tekster blev læst højt for klassen, og skribenten modtog skriftlige 'publiceringskommentarer' med positiv respons fra læreren og de andre elever. Lærerne gav undervejs kun mundtlig respons på elevernes udkast, og det var kun vurderingsportfolierne som de tog med hjem til bedømmelse og skriftlige kommentarer. Her ses således en portfoliomodel hvor det traditionelle rettearbejde er begrænset og koncentreret til de halvårslige portfolier, mens der leveres ekstensivt vejlednings- og responsarbejde i tilknytning til elevernes arbejde med teksterne. Modellen understøttes af skriveforskningen som har dokumenteret at læringsværdien ved afsluttende rettelser og kommentarer er begrænset set i forhold til vejledning mens teksten fortsat er 'åben'.⁵¹

Ligesom ved det første danske forsøg havde man i Grønnåsen-forsøget problemer med at få produceret nok tekster til at der undervejs i skoleåret kunne blive tale om et reelt valg mellem flere tekster inden for samme genrer. Eleverne arbejdede grundigt med få opgaver igennem flere udkast og omskrivninger, og det betød at den totale tekstproduktion var lille. Man løste problemet ved at eleverne ikke foretog en udvælgelse til midtvejsportfolien, men i stedet gav en vurdering af samtlige de tekster der lå i deres procesportfolio. Først ved årsafslutningen foretog de udvælgelse efter aftalte kriterier og begrundede deres valg. Her demonstreres det hvordan designet af portfolioarbejdet må udspringe af 'lokale' rammebetingelser, arbejdsformer og didaktiske mål.

Standardspørgsmålet til fagligt-pædagogiske forsøg er om eleverne lærte mere. Forfatterne af rapporten om Grønnåsen-forsøget problematiserer dette spørgsmål. De understreger således at forsøget ikke har givet dokumentation for at fremgang hos enkeltelever har sammenhæng med arbejds måde og vurderingsform:

Ved så komplekse ferdigheter som skrivning, er det svært vanskelig å *påvise* slik sammenheng. Det vi drøfter her, er derfor hva det er ved mappevurdering slik det er blitt praktisert i dette forsøket, som har *muligheter i seg* til å fremme

skriveutvikling. Hva som skal til for at den enkelte elev, med hver sin læringshistorie bak seg, nyttiggjør seg disse mulighetene derimot, er langt vanskeligere å vurdere. Det forsøket har vist, er at 'samlemappa' kan være et redskap for læreren, i samarbeid med eleven, til å diagnostisere og etterspore hvor eleven har problemer og hvor forbedringsmulighetene ligger. Kombinasjonen av at eleven selv blir bevisst på hva som kan forbedres gjennom egenvurderingslogger og lærerens mulighet til innsikt i elevens arbeidsprosess, gir et godt grunnlag for veiledning. Mappa gir bedre informasjon om utvikling eller mangel på utvikling over tid enn tradisjonell praksis, og dette er noe både elevene og lærerne vurderer som viktig ved forsøket.

I dag legges det stor vekt på at metakognisjon, dvs bevissthet om egen læring, er svært viktig for utvikling. Leser vi elevenes kommentarer om egen skrivning, slår det oss at de har fått et langt mer bevisst forhold til hvordan de lærer å skrive og hva som kreves av gode tekster.⁵²

Et amerikansk studie af skriveundervisning fra 1992 kan bidrage med en kommentar til disse refleksjoner.⁵³ Der er tale om en 'large scale assessment' af skriveundervisning på grundlag af dels en test, dels en elevportfolio. Testen var et såkaldt '5 paragraph essay', dvs. en kort tekst inden for en meget standardiseret genre, skrevet inden for en tidsramme på 90 minutter. Portfolien indeholdt dels tekster udvalgt af eleverne med henblik på at vise hvor gode skrivere de var, dels begrundelser for udvalget, elevernes vurdering af niveau, samt angivelse af tidsrammer for udarbejdelse af opgaven. Der blev indsamlet 263 portfolier fra 11 skoler, fordelt nogenlunde ligeligt på 5., 8. og 11. klasse. Skolerne rekrutterede elever fra meget forskellige sociale miljøer.

Undersøgelsen indikerede for det første at længerevarende arbejde med skriftlige produkter, dvs. procesorienteret undervisning, var en afgørende faktor for højt karaktergennemsnit. Dette i en grad der så ud til at kunne kompensere for dokumenterede socialt betingede niveauforskelle.

For det andet viste undersøgelsen at mens der var en tydelig progression i elevernes skriveudvikling fra 5. til 8. klassetrin, var

der ikke en tilsvarende progression på high school-niveau, altså fra 8. til 11. klasse. 'High school' elevernes portfolier viste upersonlige tekster, tekster med lærerkritik der ikke var fulgt op af forbedring, og usikker kvalitetssans. Yderligere viste undersøgelsen at disse elevers selvsvurdering var ringere udviklet end hos eleverne på de lavere klassetrin.

For det tredje viste det sig at *testresultaterne* på 5. og 8. klassetrin korrelerede med socioøkonomisk status. Dvs. at skoler fra fattige distrikter scorede lavt, mens rige skoler scorede højt. Denne tendens kunne imidlertid ikke ses i *portfolierne* fra de samme elever. På high school-niveauet var der hverken på test- eller på portfolioniveauet markante social udslag.

Forskeren bag undersøgelsen peger på at portfolioevaluering på storskalaniveau giver mulighed for at erstatte 'hestevæddeløbet', de traditionelle amerikanske karaktersammenligninger af klasser og skoler, med en forskende evalueringsform der er optaget af at studere sammenhængen mellem bestemte undervisningsformer og faglig kompetence. Konkret peger han på at undersøgelsen dokumenterer at grundskoleundervisningen generelt er procesorienteret og evner at producere skriveudvikling i bredere forstand, mens high school-undervisningen er test-orienteret, også i den daglige undervisning, og kvalificerer eleverne snævert til den særlige testgenre. Endelig viser det sig at testgenren er socialt diskvalificerende med mindre den trænes intensivt som det øjensynligt fandt sted på high school-niveauet.

Simmons' undersøgelse sætter de to skriveforsøg som er præsenteret her, i perspektiv. Undervisningsforsøg har tendens til at lykkes fordi der investeres et højere niveau af refleksion og entusiasme end ved normal undervisning. Men de amerikanske resultater peger på at de ændrede muligheder for skriveudvikling som de to forsøg etablerede, formentlig også vil føre til bedre resultater. De vil imidlertid ikke nødvendigvis føre til bedre resultater i de traditionelle eksamensformer. Simmons påpeger at den proces- og portfoliobaserede skrivetradition producerede en bredere skrivekompetence, 'writing abilities', set i forhold til den produkt- og testorienterede traditions 'writing skills', og testresultater af 'skills' adskilte sig væsentligt fra portfolioresultaterne af 'abilities'.

Portfolioevaluering af mundtlighed

Både det danske forsøg og Grønnåsen-forsøget integrerer skriftlig og mundtlig dansk, men evaluerer ikke mundtlig kompetence. Port-folioevalueringen producerer her standpunktskarakterer i skriftlig dansk/norsk, men bidrager ikke til den mundtlige karakter. Et undervisningseksempel som Juul Jensens forløb med mundtlig formidling (jf. ovenfor side 38f.) viser imidlertid at portfolioevaluering godt kunne udstrækkes til også at dække sider af mundtlig kompetence. I forløbet opstillede eleverne kriterier for god mundtlig formidling og evaluerede hinandens og egne fremlægninger efter disse kriterier. Mundtligt arbejde af denne type kan dokumenteres skriftligt: gennem oplæg til fremlægninger, responskommentarer fra elever og lærer, refleksionsnotater af forskellig slags.

Konkrete erfaringer med portfolioevaluering af mundtligt arbejde er gjort på Johannes voksenopplæringssenter i Stavanger 1999-2001. Projektet er ikke som helhed relevant for gymnasieundervisningen fordi der er tale om undervisning for voksne på grundskoleniveau. Imidlertid formidler forsøgsrapporten erfaringer og refleksioner der kan inspirere udvikling af portfolioevaluering af mundtlighed også på gymnasialt niveau.

På Johannes voksenopplæringssenter samarbejdede fire lærere om portfolioevaluering af mundtlighed i norsk og engelsk hos voksne på grundskoleniveau. Forsøget byggede videre på et toårigt forsøg med portfolioevaluering i norsk skriftlig som andetsprog. Tre klasser med deltagere fra sproglige minoriteter og to klasser med norske deltagere indgik i forsøget. De deltagende lærere havde i det foregående forsøg gjort den erfaring at arbejdet med portfolioevaluering førte til at det skriftlige arbejde fik for stor vægt i forhold til det mundtlige, og ville vende om på dette forhold ved at indføre portfolioevaluering i det mundtlige arbejde.

Lærerne ønskede at udvikle portfolioevaluering af mundtlighed der kunne indgå i karaktermgivning. De peger i rapporten på at de vurderingskriterier de har udviklet, er overfaglige, og de anbefaler at der bruges samme sæt vurderingskriterier for mundtlig fremførelse i alle fag.⁵⁴

De mundtlige undervisningsgenrer som indgik, var dels *fremfø-*

relse for klasse eller gruppe, dels *klassediskussion*. Der er i rapporten mest vægt på det første.

Fremførelsesgenren blev udviklet over en række temaer som skulle lægge op til korte, ikke for tidskrævende og forberedelseskrevende aktiviteter:

- Et totimersopplegg hvor deltakerne den første timen leser om et tema, gjerne bruker Internett, og framfører temaet for resten av klassen neste time.
- [...]
- Gi ett referat av forrige time
- Kort faktatekst, f.eks. om en sjanger, et litterært eller grammatikalsk emne
- Referat av bok, film eller teaterstykke
- Framføre dikt
- P-P-P. Dette står for *person, plass og problem* (eller *person, place, problem* hvis man tar det på engelsk). Ideen er at deltakerne skal komme med forslag til forskjellige personer, f.eks. prest, lærer, musiker. Læreren skriver disse under hverandre på tavlen. Deretter kommer forslag til plass og til slutt problem. Når læreren har tre kolonner med 8 forslag i hver, lar hun deltakerne trekke lapper med tall fra 1 til 8. Tre deltakere trekker en lapp hver, en for hver kolonne. De sitter da igjen med en person, et sted og et problem, f.eks. prest – slalåmbakke – storm. Disse tre danner en gruppe som skal lage en fortelling der og da ut fra de opplysningene de har fått. Så snart arbeidet er gjort, skal fortellingen framføres for klassen. Hele gruppen går fram, men bare en framfører.⁵⁵

Arbeidet med den munttlige portfolio begynde med opstilling af regler for godt publikum. Derefter udvikledes gennem flere revisioner vurderingskriterier for fremførelser. Vurderingsskemaet blev brugt til både selv vurdering, lærervurdering og medelevers vurdering:

FRAMFØRINGER I NORSK – VURDERING.**Navn:****Dato:****Tema/tekst:****Sjanger:**

Snakket taleren tydelig og forståelig? (God uttale – riktig språk)

Snakket taleren passelig fort?

Hadde taleren øyekontakt med publikum?

Hadde taleren en naturlig opptreden?

Hadde taleren med faktaopplysninger, informasjon og innhold som var korrekt og nødvendig i forhold til oppgaven?

Brukte taleren hjelpemidler under framføringen? Var det bra? (bilder, tegninger, lysark, tavle, kart etc)

Samlet vurdering: _____
Spørsmål til taleren:

Hvordan var publikum? ⁵⁶

»Samlet vurdering« ble senere forandret til »Råd for forbedring«. Skemaet ble også brukt på engelsk til engelskundervisningen.

Ved projektfremførelser bruktes de samme spørsmål som vurderingsskema for de enkelte gruppe-medlemmer, og der tilføjedes for gruppen som helhet følgende spørsmål:

GRUPPEN:

1. Hvordan var presentasjonen totalt?
Var gruppen samkjørt? Hadde den øvd?
2. Tok noen ledelsen (positivt)? Eller ble noen overkjørt?
3. Hvordan var arbeidet fordelt?
Likt/skjevt?⁵⁷

Der blev udviklet en vurderingsform hvor selvvurdering, vurdering af publikum og elevrespons blev koblet sammen.

Klassen havde en vurderingsbog, en linjeret A4 skrivebog hvor vurderingskriterierne blev limet ind foran. Når der var fremførelse, enedes man først om hvilke kriterier der var relevante. Eleverne udfyldte en side for hver taler. Efter fremførelsen fik de nogle minutter til at skrive vurderingen ned. Taleren skrev en selvvurdering og lidt om hvordan hun oplevede publikum. Derefter blev der givet elevrespons, formet som råd til taleren. Læreren deltog så lidt som muligt i vurderingssamtalen, men gav senere taleren sin vurdering i en lille konference hvor talerens selvvurdering også indgik. Lærerne trænede deres vurderingsevne ved at overvære enkelte fremførelser hos hinanden og diskutere vurderingerne.

I rapporten rejses et problem der knytter sig til evaluering af mundtlig fremførelse, nemlig at vurderingen går tæt på den talendes personlighed. Der refereres en diskussion blandt lærere og deltagere om vurderingskriteriet 'optræden':

Diskusjonen gikk høyt en tid, både i klasserom og lærerrom. Vi kom til slutt fram til at opptreden virkelig har mye å si ved en framføring, og det er kanskje ikke mer urettferdig enn at noen har lett for å lære seg grammatikk og rettskriving, mens andre sliter med de samme feilene i skriftlig år etter år. Det viktige må være at vi legger til rette for at alle får vise alt de kan, innenfor både den skriftlige og den muntlige delen av faget.⁵⁸

Progressionen i det toårige undervisningsforløb gik fra fokus på formen det første år til fokus på både form og indhold det andet år. For det andet år tilføjes indholdsspørgsmål til vurderingsarket.

Elevernes procesportfolier indeholdt deres fremførelser med lærerens vurdering hæftet ved, vurderingsbogen samt en vurdering af deres udvikling i løbet af året og mål for det videre arbejde. Til vurderingsportfolien var der for få fremførelser til at der var grundlag for at vælge ud, derfor besluttede lærerne og klasserne i stedet at deltagerne kunne vælge en eller to mundtlige tekster *bort* som de var utilfredse med.

Klassediskussion blev også inddraget som mundtlig undervisningsgenre der kunne bidrage til portfolioevalueringen. Der var her ligesom ved fremførelse tale om en klart defineret genre, nemlig en lærerinitieret, tematisk fokuseret diskussion.

Også her blev vurderingskriterier udviklet i samarbejde med klasserne. Lærerne igangsatte en diskussion over et bestemt tema og formulerede nogle spørgsmål som skulle tages op i diskussionen. Bagefter svarede eleverne skriftligt på følgende spørgsmål:

Spørgsmål til deg om diskusjonene på torsdag:

Vi diskuterte om både mann og kone skal ha jobb utenfor hjemmet, hvem som skal ta seg av barna, husarbeidet, økonomien etc.

Liker du å diskutere i klassen?

Hvordan likte du tema denne gangen?

Deltok du i diskusjonen?

Fikk du sagt din mening?

Argumenterte du for ditt syn?

Hvilke regler bør gjelde for en god diskusjon?

Skriv ned noen punkter her:⁵⁹

Ud fra klassens svar opstillede læreren en række regler for en god diskussion der indgik som vurderingskriterier for klassediskussioner.

Rapporten peger på forskellige måder hvorpå deltagelse i klassediskussion kan vurderes. Tre deltagere kan udpeges som observatører sammen med læreren og observere hvordan reglerne bliver fulgt, notere hvem der taler, og hvem der bare lytter. Deltagerne kan også vurdere sig selv og deres meddebattører. Der produceres for hver klassediskussion en form for dokumentation for den enkelte, enten som selv vurdering eller som respons, der kan sættes i procesportfolien.

Forsøget førte, siges det, til en helt uventet taleglæde og lange ventelister i klasserne til at holde mundtlige fremførelser.

Et karakteristisk træk for forsøget er at der i høj grad er tale om en evalueringsform der er lokalt udviklet og udviklet i samarbejde

mellem de deltagende lærere og klasser. I rapporten peges der på at læringseffekten af portfolioarbejdet hænger sammen med dette forhold. Den løbende udvikling af rammerne for portfolioarbejdet sammen med klasserne førte til at eleverne fik mulighed for at overtage stadig mere selvstændigt ansvar for indhold og rammer for portfolioerne.

Gjennom prosessen med forandringer og revisioner har vi kommet fram til en pragmatisk holdning til det meste. Det skal ikke være noen »hellige kuer« i mappevurdering. Det meste kan forandres og tilpasses. [...] Det er modellen som skal tilpasses deltakerne og ikke omvendt.⁶⁰

Eksamensforsøg med portfolier i praktisk-æstetisk fag

Ved Lärarhögskolan i Stockholm gennemførtes i 1996 et forsøg i stor skala med portfolio som eksaminationsform i kurset 'Kultur og kommunikation'. Forsøget omfattede 577 lærerstuderende, inddelt på 24 hold, og 40 lærere hvoraf 18 havde eksaminationsansvar. Kurset var arrangeret af Institutionen för Bild, Drama, Idrott och Musik. Kursets formål var at

ge en introduktion till lärande och lärarskap, där proces-skrivande, utvärdering inklusive portföljmetodik och informationsteknologi (IT) är viktiga redskap. Syftet är vidare att öka kunskapen om och förståelsen av de praktisk-estetiska ämnenas möjligheter att underlätta inlärning och förståelse [i samverkan med] andra ämnen.⁶¹

Kurset bestod af en række delelementer som litteraturstudier, store forelæsninger, studiebesøg, en egenproduktion samt delkurser i skriveprocessen, IT, drama og andre praktisk-æstetiske fag.

Her er ikke tale om gymnasieundervisning, men om et kursus inden for den svenske læreruddannelse. Men forsøget bidrager med relevant indsigt også for en gymnasial sammenhæng, for det første fordi det eksemplificerer portfolioevalueringens muligheder i

praktisk æstetiske fag, for det andet fordi det demonstrerer en model for portfolioevaluering som eksamensform.

Forsøget var styret af et overordnet teoretisk perspektiv. I forsøgsrapporten gøres der indledende rede for konstruktivistiske og sociokulturelle læringsteorier med reference til bl.a. Howard Gardner, Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin. Inden for den samme teoretiske ramme præsenteres grundtanken i procesorienteret skrivepædagogik, at der findes to skrivefunktioner: skrivning for at tænke og lære, og skrivning for at kommunikere. De studerende skulle studere æstetisk teori, praktisere æstetisk virksomhed og reflektere over denne i lyset af den teori de studerede. Samtidig skulle de afprøve portfolioevaluering og reflekterende skrivning som vurderings- og læreværktøj.

Da der var tale om en eksamensform, blev der givet meget præcise instruktioner i hvordan de studerende skulle sammenstille deres individuelle portfolier.⁶²

For at bestå kurset krævedes aktiv deltagelse på kurset samt en individuelt sammenstillet portfolio. Indholdet i portfolien blev evalueret af en medstuderende samt af læreren som også afgjorde om portfolien kunne godkendes eller skulle kompletteres. Portfolien skulle indeholde følgende dele:

<p>Læselogskrivninger</p>	<p>»En læslogg handlar således om vad som händer och har hänt i läsarens medvetande i samband med läsningen, vilka egna tankar som texten har väckt, vad man vill återvända till, vad man behöver fundera över, vad man vill diskutera och samtala om.«</p> <p>De studerande blev instrueret i at vælge centrale citater ud fra kursuslitteraturens tekster og tilføje deres egne refleksioner over disse. Der blev også givet mere konkrete vejledende spørgsmål der ledte dem ind til de centrale begreber i teksterne.</p> <p>Formålet med læselogskrivningen var at skabe en dialogisk relation med forfatteren og give anledning til tolkende og vurderende refleksion over litteraturen. Dette til forskel fra referater som også ofte anvendes som bearbejdende genre. Referater kræver udvalg og strukturering af stoffet, men lægger op til at læseren stiller sig uden for teksten og nøjes med at gengive hvad forfatteren siger.</p>
<p>Referater af gruppesamtaler om læselogskrivninger</p>	<p>Holdet blev delt ind i mindre grupper. Hver gruppe skulle mødes to til tre gange under kursusforløbet for at diskutere indholdet i logskrivningerne. Der blev anbefalet en model hvor gruppemedlemmerne efter tur fremlagde et citat med deres refleksion og bad gruppen bidrage med synspunkter. Hver deltager skrev referat af samtalen og lagde dette i portfolien. Den enkelte deltager kunne nøjes med at referere den del af samtalen der vedrørte den problemstilling han selv havde rejst, og blev desuden opfordret til at tilføje</p>

	<p>nogle kommentarer om på hvilken måde samtalen havde forandret eller uddybet hans forståelse af teksten.</p> <p>Formålet med gruppesamtalerne var at give læselogskrivningerne en dialogisk funktion. De skulle bidrage til en 'flerstemmig' forståelse af det læste.</p>
Forelæsningskommentarer	<p>De studerende skulle indlægge kommentarer fra samtlige forelæsninger. Følgende spørgsmål skulle besvares: 1) Hvad er det vigtigste du har lært under forelæsningen? 2) Hvad forstår du fortsat ikke rigtigt og har brug for at få mere hold på?</p> <p>Formålet var at iværksætte refleksioner over læreprocessen og udvikle en sådan refleksionspraksis som en vane hos de studerende.</p>
Proceslogskrivning	<p>Proceslogskrivningen skulle indeholde en beskrivelse af og refleksion over den æstetiske virksomhed som den studerende havde været engageret i.</p> <p>Som inspiration stillede følgende spørgsmål: 1) Hvad har målsætningen for arbejdet været? 2) Hvilke problemer er opstået under arbejdsforløbet, og hvordan er de blevet løst? Hvilke ressourcer har man anvendt for at løse problemerne? Ville man have kunnet afprøve andre løsninger? 3) Hvad har jeg lært? Hvad har jeg brug for at lære mere om? 4) Hvordan kan det jeg har lært, bruges i skolen? Kan jeg selv som lærer få brug for de erfaringer jeg har gjort?</p> <p>De studerende blev opfordret til at relatere deres erfaringer til den teoretiske litteratur de havde læst.</p> <p>Proceslogskrivningen var inspireret af det amerikanske udviklingsprojekt</p>

	<p><i>Arts PROPEL</i> (se nedenfor side 57f.). En 'procesfolio' som det her hed, var et værktøj til at dokumentere et værks tilblivelse fra den første skitse, via forskellige udkast på vejen til det færdige produkt.⁶³ Blandt dokumenterne indgik de studerendes selvvrurdering, kommentarer fra kammerater og lærere, forbilleder mv. Metoden er blevet anvendt til bl.a. billedfremstilling, dans, musik og fri skrivning. Formålet er at de studerende skal blive opmærksomme på valgmuligheder, vove at tage risici fordi det ikke kun er produktet som bedømmes, lære af deres fejl osv.</p>
Selvvrurdering	<p>Selvvrurderingen retter sig mod kurset som helhed. Portfolien skulle indeholde et personligt svar på en række spørgsmål: 1) Hvad har jeg lært, respektive hvad har jeg brug for at lære mere om for at blive en god lærer? 2) Hvad er fordelene og ulemperne ved at bruge portfolier? Formålet med selvvrurderingen var at anspore de studerende til mere selvstændige læreprocesser og til refleksion over læringsstrategier og læreerfaringer med portfolioevalueringen.</p>
Gensvar fra kammerat	<p>Instruktionen til denne portfoliodel lød: »Portföljen är ett personligt utformat dokument som förutom ovanstående beståndsdelar kan innehålla dagboksanteckningar, fotografier, teckningar, ljudkassetter osv. Den studerande får behålla portföljen efter kursens slut. Kanske några väljer att fortsätta dokumentera delar av sin lärarutbildning på detta sätt. Portföljen är imellertid samtidigt underlag</p>

	<p>för examinationen på KK-kursen. Det innebär att den studerande bliver tvungen att lämna ifrån sig sin portfölj en tid innan det avslutande examinationsseminariet, först till en kamrat i gruppen som skriver ett kort gensvar som läggs in i portföljen, därefter till den kursansvarige läraren som läsar igenom hela portföljen.»⁶⁴</p> <p>Gensvar eller respons kendes fra skrivepædagogikken, både som en mere åben 'læserorienteret' respons hvor responsgiveren reagerer med positive og spørgende kommentarer, og som respons ud fra bestemte kriterier. I dette tilfælde var der tale om den første form fordi der endnu ikke var udviklet vurderingskriterier for portfolierne.</p>
--	---

Eksaminationen havde form af et 'eksaminationsseminar', dvs. en gruppeeksamen i de faste grupper på holdene. Her kom i forbindelse med den enkelte studerendes portfolio først den studerende som havde bidraget med 'gensvar', til orde med kommentarer til portfolien, dernæst læreren, og endelig fik hele gruppen ordet. Det afgjordes her om portfolien kunne godkendes eller skulle kompletteres eller suppleres på forskellig vis. Her var allokeret relativt kort tid pr studerende, ca et kvarter.

Både læreres og studerendes evaluering af forsøget var gennemgående positiv. Der rejses imidlertid i rapporten spørgsmål og kritikpunkter som kan bidrage til at sætte forsøget i et mere generelt perspektiv.

Nogle af portfoliens elementer fungerede i praksis ikke ganske efter hensigten. Et eksemplarisk problem viste sig i at de studerendes proceslogskrivninger ofte var yderst kortfattede beskrivelser af arbejdsprocessen. Rapportens forfatter, Lars Lindström, reflekterer:

Vid genomlæsningen av portföljerna, får jag intrycket att de studerande är mer vana vid att kommentera innehållet

i litteratur och föreläsningar än vid att reflektera över en skapande process som de själva medverkat i.⁶⁵

Her er tale om en ny genre som ikke er udviklet, og som de studerende derfor ikke har modeller for. Denne erfaring har et generelt perspektiv. Portfolioevalueringen – og nye arbejdsformer i det hele taget – fører undervisnings- og tekstgenrer ind i skolekulturen som skal udvikles og afprøves før de kan fungere som kulturelt etablerede mønstre. Det kræver dels et fagligt-didaktisk udviklingsarbejde, dels et tæt lærerengagement når eleverne arbejder i nye genrer.

Dette perspektiv kan udstrækkes til portfolio-genren som helhed. Det viste sig at de kritiske røster blandt de studerende samlede sig på de hold som havde fået sparsom vejledning og tilbagemelding fra lærerne. Dette skabte dels skuffede forventninger, dels usikkerhed over for selve projektet. Når studerende og elever bringes til at producere så omfattende dokumentation også af meget personlige erkendelser og læreprocesser, er det nødvendigt at der også er ressourcer fra lærerside til at legitimere, understøtte og værdsætte arbejdet.

Nogle studerende var skuffede over at portfolioerne ikke i højere grad var lagt op som 'procesfolier', dvs. med et gennemgående udviklingsperspektiv. Et sådant indgik kun i 'proceslogskrivningen'. Det overordnede koncept for portfolioen var imidlertid den summative evaluering mens de formative dimensioner i højere grad var indlejret i de enkelte aktiviteter der blev dokumenteret i portfolioen.

Den portfolio-model som her blev afprøvet, ville kunne bruges i flerfaglige forløb og kursuslignende forløbsformer hvor en overordnet vurderingsportfolio sammensættes af delelementer som i højere grad har formativ funktion.

Procesfolio og æstetiske læreprocesser

Portfolioprojektet på Lärarhögskolan i Stockholm var inspireret af *Arts PROPEL*⁶⁶, et amerikansk udviklingsprojekt der involverer Pittsburgs skolevæsen, evalueringsorganisationen 'Educational Testing Service' og 'Project Zero' på Harvard Graduate School

of Education. Project Zero er en forskergruppe som siden 1967 har forsket i læreprocesser, først og fremmest i de æstetiske og humanistiske fag, men også bredere tværfagligt. En nøgleperson i projektet er kognitionspsykologen Howard Gardner.

Arts PROPEL har udviklet modeller for samtænkning af undervisning og evaluering i praktisk æstetiske fag: musik, 'visual arts' og 'imaginative writing'. Eleverne nærmer sig her den kunstneriske udtryksform ad propellens tre krydsende stier: produktion, perception og refleksion. Det gør de ved hjælp af to værktøjer der trækker på en stadig proces af vurdering og selvsvurdering som støtte for undervisningen. Det ene værktøj er det æstetikfaglige projekt: her ansøres elever til at arbejde med projekter uden færdige løsninger på samme måde som praktiserende kunstnere gør. Det andet værktøj er portfolioen eller 'procesfolioen': herigennem fastholdes udviklingen af elevernes arbejde gennem hvert stadium af den kreative proces.

En 'procesfolio' indeholder for det første en 'biografi', for det andet et spektrum af arbejder og for det tredje refleksioner.⁶⁷ I biografien afdækkes den geologi af forskellige momenter der ligger bag produktionen af ethvert større arbejde. Spektret af arbejder er tilstræbt varieret; her demonstrerer eleven bredden i sine æstetiske udfoldelser. I de selvsvurderende refleksioner indtager eleven positionen som kyndig kritiker eller selvbiografisk forfatter i forhold til sit eget arbejde.

Portfolioevaluering i matematik som del af et udviklingsprogram

Som led i et OECD-projekt om undervisning i naturvidenskabelige fag iværksatte det norske Eksamenssekretariat 1993-96 projektet »Vurdering som bindeledd mellom undervisning og læring i matematikk« på fem ungdomsskoler. Udgangspunktet var den dokumenterede erfaring at det der vurderes, og måden der vurderes på, har tilbagevirkende kraft på undervisningen. Projektet drejede sig om at træne elevernes selvsvurdering og etablere denne som et bindeled mellem undervisning og læring i matematik. Der var ikke tale om undervisning på gymnasieniveau, men projektet inddrages

her som eksempel på arbejdet med portfolier i naturvidenskabelige fag. Derudover er projektet interessant fordi det ikke udsprang af klasseværelseserfaringer, men iværksattes fra det administrative niveau.

Både elever og lærere har evalueret projektet positivt. Eleverne giver til kende at de er blevet mere motiverede for faget, synes de har fået bedre tag på det, har fået et mere realistisk billede af egne kundskaber og færdigheder og føler sig bedre i stand til at vurdere egen udvikling. Lærerne har fået tiltro til værdien af at involvere eleverne mere aktivt i lærings- og vurderingsprocessen og har ændret deres syn på vurderingens funktion. De er blevet opmærksomme på vigtigheden af den uformelle vurdering som vejledning for eleverne.⁶⁸

Rapporten om projektet er et »informations- og idéhefte«. Her gøres rede for baggrunden for projektet og for de undervisningsoplæg som blev udviklet, men der anlægges ikke et teoretisk eller analytisk perspektiv.⁶⁹ Imidlertid er udviklingsarbejdet med vurdering tænkt ind i en konstruktivistisk læringstænkning hvor fokus er på elevernes aktive kundskabsproduktion. I rapporten gennemgås således først en række eksempler på »Tiltak for å stimulere elevene til aktiv deltagning i læringsprosessen«, dernæst »Tiltak for å aktivisere elevene i vurderingsprosessen«. Overskrifterne for disse sidste tiltag er:

Logg

Egenvurdering i forbindelse med repetisjon av lærestoff

Egenvurdering av personlig og faglig utvikling

Mappevurdering

Egenvurdering i tilknytning til ulike prøvetyper

- a) selvvalgte prøver
- b) elevlagde prøver
- c) »muntlig« matematikktentamen
- d) forberedt prøve
- e) skriftlige prøver med valgfrie oppgaver.⁷⁰

Afsnittet om »Mappevurdering« indledes med en præsentation af arbejdsgangen i arbejdet med portfolioevaluering.⁷¹ Her lægges

op til at formål, indhold af portefolien og vurderingen af den til en begyndelse drøftes og fastlægges af elever og lærer. Der gives en række eksempler på hvad der kan indgå i elevernes arbejds- eller procesmapper:

- Oppgaver de har løst
- Oppgaver de har laget (m/løsninger)
- Prosjekt/ gruppearbeid de har deltatt i
- Oppgaver som viser hvordan de ulike emnene i matematikken kan anvendes i dagliglivet
- Særoppgaver
- Materiale de har samlet inn og bearbeidet
- Prøver (m/egenvurdering)
- Logg og annen form for egenvurdering som sier noe om framgang i faget, innsats osv.
- -

Matematikprosjektet fremstår med en noget anderledes profil end skriveprosjektene i modersmålet. Prøver er det væsentligste grundlag for den summative standpunktsvurdering, mens portfolioarbeidet i høyere grad er knyttet til den formative evaluering.

Vurderingsportfolien har endvidere ikke som helhet en formaliseret plassering i vurderingssystemet og bedømmes ikke med en helhedskarakter: »Ved terminsslutt går elevene kritisk gjennom arbeidsmappene sine og velger ut de arbeidene de mener læreren bør ta hensyn til ved karaktersetning i tillegg til de prøvene klassen har hatt.«⁷²

Der gives analytisk bedømmelse, dvs. at delaspekter af portefolien får særskilt karakter. I et konkret eksempel på portfolioevaluering fremgår det således hvordan vurderingen af forskellige dele af portefolien vægtes. De skriftlige prøver vægter 75% af karakteren, selvlavede opgaver og projektopgaver 15% og afleveringsopgaver, ekstraopgaver og selvurderingstekster sammenlagt 10%.⁷³

Vægten i portefolierne er på elevarbejderne og i mindre grad på portefolien som en helhed. Elevbegrundelser præsenteres som en *mulighed*, ikke som en selvfølge, og det er heller ikke en selvfølge at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling:

Det kan være aktuelt at eleven gir en begrunnelse for valg av arbeider som er tatt med i mappen. [...] Etter kritisk gjennomgang av arbeidene i mappen oppfordres elevene til å skrive noe om den utviklingen de synes de har hatt innenfor faget som helhet, eller innenfor deler av faget, i perioden.⁷⁴

Karin Taube beskriver i sin introduksjon til matematikportfolier i folkeskolen det som i det norske utviklingsarbeide hedder 'prøver med egenvurdering' som en etableret metode i matematikportfoliarbejde. Der er tale om en systematisk øvelse i selvvurdering af egne præstationer.

Eleverne standser op fem minutter før en prøves afslutning, gennemgår deres opgaver en efter en og giver dem points efter følgende anvisning:

1. Jeg forstod problemet, vidste hvad der var den rigtige metode til at løse det, og jeg er sikker på, at mit svar er rigtigt. (1 p)
2. Jeg forstod problemet og vidste hvad der var den rigtige metode for at nå frem til svaret, men mit svar ser underligt ud. Jeg har formodentlig gjort noget forkert. (3/4 p)
3. Jeg forstod problemet, var ikke sikker på hvilken metode jeg skulle anvende, men jeg tror, jeg kom frem til det rigtige svar. (1/2 p)
4. Jeg forstod ikke helt spørgsmålet, men jeg mente at kunne huske et lignende problem, så jeg fandt en metode og gættede svaret. (1/2 p)
5. Jeg havde ingen anelse om, hvad spørgsmålet handlede om overhovedet. (0 p)⁷⁵

Eleverne får points i prøven efter et fast vurderingssystem i forhold til hvor stor en fejlmargen der er i deres selvvurdering. Her integreres selvvurderingen således i testsituationen.

Når Eksamenssekretariatets matematikprojekt indlejrer formative procedurer i en i øvrigt fortsat kontrol- og testorienteret vurderingskultur, kan det hænge sammen med den naturvidenskabelige fagkultur. Den forklaring giver Taube.⁷⁶ En supplerende fortolkning er at der er tale om et udviklingsprojekt der er iværksat ovenfra. Når

fornyelsesenergien ikke kommer fra lærerne selv, vil det være sværere at integrere en ny pædagogisk tænkning i fag- og kundskabssyn, og den vil – i hvert fald i første omgang – blive importeret som en ny metode til at formidle faget på der ikke nødvendigvis anfægter den herskende testkultur.

En sådan fortolkning finder en noget mere vidtgående parallel i et amerikansk studie i indføringen af portfolioevaluering i den amerikanske stat Kentucky. Portfolioevaluering blev indført på statsligt niveau i Kentucky som drivkraft for en massiv skolereform.⁷⁷ Skolerne fik pålagt at indføre portfolier som bedømmelsesgrundlag i matematik og skrivning, og resultaterne blev brugt som mål for skolernes standard. På grundlag af det første års karakterniveau fik skolerne fastsat et mål to år frem i tiden, og det fik budgetmæssige konsekvenser hvis målet ikke blev nået. Grundtanken bag projektet var at man ved at forandre prøveformen kunne reformere undervisningen. Ifølge direktøren for skriveprogrammet var intentionen med at indføre portfolioevaluering således at »influence classroom instruction in a positive way« og »change curriculum to encourage more writing and process-guided instruction«.⁷⁸ Portfoliernes indhold blev statsligt fastsat. Eleverne skulle producere bestemte typer af skrivelser, og nogle af disse skulle være skrevet i andre fag end engelsk.

Studiet følger en gruppe engelsklærere hvis ansvar det blev at tilvejebringe det ønskede mål for deres skole, 'Pine View'. De skulle sørge for at alle elever fik samlet en portfolio med det anviste antal og typer af tekster, og det blev også deres ansvar at vejlede eleverne i redigering og forbedring af deres skrivning, både den der blev produceret i engelsk, og den der blev produceret i andre fag.

Efter to år, konstaterer forskeren, var ordet 'portfolio' blevet et etableret ord på skolen, men i en lidt anden betydning end den der blev fremlagt i reformdokumenterne. Hvad betyder så 'portfolio' på Pine View, spørger hun:

Among other things, it is a public performance required of all students every four years. It is a rule-following procedure for students and teachers that takes a great deal of time and energy. It is a reflecting and decision-making experience that teachers believe is good for students to have occasionally,

but not as a part of a regular classroom routine. It is a new and stressful responsibility for English teachers. And finally, it is a part of the score that gets published in the paper for parents to see and administrators to attempt to explain. In short, it is 'The Test'.⁷⁹

Denne undersøgelse understøtter tolkningen af Eksamenssekretariatets forsøg. Men eftersom lærerne her evaluerede forsøget meget positivt, kan man måske forestille sig at der er et mere kraftfuldt udviklingspotentiale i det norske forsøg end i det amerikanske.

Olga Dysthe refererer i en artikel fra 1999 en undersøgelse af portfolioevaluering i matematik som kan bidrage med yderligere en kommentar til Eksamenssekretariatets vurderingsprojekt, og som også har mere almene perspektiver for portfolioevaluering.⁸⁰ Forskeren, R. K. Hackett, studerede aktiviteter som er specifikt knyttet til portfolioevaluering: udvælgelse af arbejder til portfolien, refleksionsskrivning over arbejdet, konferencer med læreren om arbejdet i portfolioerne. Hun analyserede refleksionsteksterne og drog den slutning at selve aktiviteten med at vælge ud og reflektere over arbejderne i portfolien havde begrænset direkte effekt på elevernes matematiklæring. Derimod viste det sig at portfolien som grundlag for samtaler mellem lærer og elev førte til interaktioner der havde en række læringseffekter. Portfolioerne strukturerede og stimulerede samtalerne langt ud over den konkrete vurdering af elevernes læring.

Eleverne holdt en portfoliokonference på ca 10 minutter med læreren hvert kvartal. Forskeren optog otte samtaler på video og påviste at disse indeholdt en lang række læringsaspekter. Dysthe opregner følgende:

- Undervisning i portfolio praksis som kun få elever havde forhåndserfaring med.
- Undervisning i generelle læringsstrategier. Når eleverne pegede på at de havde vanskeligheder med at forstå sider af matematik eller med en speciel opgave, foreslog læreren dem strategier og vejledte dem herigennem i hvordan man lærer matematik.

- Læreren kommunikerede sin undervisningsfilosofi til eleverne så de fik en bedre forståelse af hvorfor de gjorde det ene og det andet i matematiktimerne.
- Eleverne talte om deres personlige problemer med matematik og andre sider af skolen.
- Læreren opmuntrede eleverne og kommunikerede sine forventninger til deres evner i matematik. Læreren kunne fx tage op med en elev at han ikke brugte sine evner, og at læreren forventede at han kunne gøre det bedre. Matematiklæreren gik her ind i en 'coach'-rolle i lighed med fx en idrætstræner.
- Læreren kommunikerede sine faglige værdier og bidrog dermed til at eleverne blev draget ind i fagkulturen.
- Der foregik direkte undervisning i specifikke problemer som portfolien viste at eleverne havde.
- Læreren brugte anledningen til at finde ud af hvad eleverne syntes om og ikke brød sig om i matematikundervisningen, eller hvilke holdninger de havde til faget generelt.
- Der foregik endelig en vurdering af elevernes kompetence i matematik, men i bred forstand. Samtalerne lagde op til en helhedspræget vurdering af eleverne.

Hovedkonklusionen i undersøgelsen var ifølge Dysthe at læringspotentialet ved portfolioevaluering i højere grad lå i den måde portfolioerne blev brugt på, end i elevernes udvælgelsesprocesser og refleksionskrivninger. Samtidig pegede undersøgelsen på at en vurdering af elever bare på grundlag af det som dokumenteres i portfolioerne, ikke nødvendigvis griber elevernes faktiske kompetence i faget. I samtalerne om portfolioerne kom der således en bredere information frem end gennem selve portfolioerne.

Samtalerne styrkede et perspektiv i faglig læring som har lighed med mesterlæren hvor lærlingen bliver del af et praksisfællesskab, først som perifer og efterhånden som fuldgyldigt medlem. Eleverne fik indblik i og praktisk erfaring med hvordan man tænker og taler som matematiker. De blev inddraget i en faglig samtale som i bredere forstand understøttede deres vej ind i faget.

Hackett påpeger at portfolioerne kan forekomme en censor at være af begrænset værdi hvis denne ikke har et mere helhedsorienteret syn

på læring. Portfolierne alene vil ikke dokumentere den læringsværdi som de har når de sættes i en bredere brugssammenhæng i undervisningen.

Hacketts undersøgelse og Eksamenssekretariatets matematikvurderingsprojekt udfolder to ganske forskellige tilgange til portfolioevaluering i matematik og i det hele taget. Med det læringsteoretiske begrebsapparat som blev præsenteret i et tidligere afsnit (se side 20ff.), kan matematikvurderingsprojektet siges at indlejre en kognitivt orienteret portfolioevaluering i en behavioristisk prøvekultur. Her indføres aktiviteter i undervisningen der træner elevernes selvstændige konstruktion af matematisk indsigt og færdigheder inden for rammerne af en testorienteret prøveform. Pointen med projektet er at eleverne skal blive bedre til at regne matematikopgaverne.

Hacketts undersøgelse formidler heroverfor en sociokulturel tilgang til læring og evaluering hvor fokus er på konstruktionen af indsigt og færdigheder i det sociale rum, og hvor forskerens pointe er at portfolioprojektet medvirkede til at eleverne kommer til at tænke som matematikere.

Der er forhåbentlig ikke nogen modsætning mellem at være god til at regne matematikopgaver og at tænke som en matematiker, men de to forskellige vinkler på matematiklæring og portfolioevaluering kan udfordre til fagdidaktisk refleksion såvel i matematikfaget som i andre fag.

Den Europæiske Sprogportfolio

Dokumentation og selv vurdering af fremmedsproglig kompetence får i denne fremstilling et særskilt afsnit fordi vi her præsenterer et stort fælleseuropæisk portfolioprojekt, *Den Europæiske Sprogportfolio (European Language Portfolio)*⁸¹, som både er rettet mod formaliseret undervisning i fremmedsprog og mod sproglig kompetenceudvikling uden for uddannelsessammenhæng.

Det formulerede formål med sprogportfolien er at støtte den europæiske integration og de europæiske borgeres mobilitet. Den er et redskab der gør det muligt for brugerne at registrere og

dokumentere deres formelle læring, men også andre måder sprog kan læres og udvikles på. Interkulturelle erfaringer og sprogkompetence i alle sprog og på alle niveauer tillægges herigennem betydning. Portfolien er endvidere en støtte til livslang læring idet den lægger op til at brugeren løbende opdaterer sin portfolio og registrerer sin sproglige udvikling.⁸²

Den Europæiske Sprogportfolio er tæt forbundet med *Common European Framework of Reference*.⁸³ Begge initiativer er udsprunget af Europarådets projekt *Moderne Sprog i 90'erne*. *Common European Framework of Reference* er udviklet som et fælles europæisk udgangspunkt for læreplaner, læreruddannelse og undervisning. Kernen heri er en kompetencenøgle med detaljerede beskrivelser af seks sproglige kompetenceniveauer. Sideløbende og baseret på kompetencenøglen er der udviklet et webbaseret diagnostisk testsystem, *DIALANG*.⁸⁴

Den Europæiske Sprogportfolio blev lanceret af Europarådet i 2001 efter en række pilotprojekter i forskellige lande. Den bygger på det fælleseuropæiske rammeværk, men i sprogportfolien er de mere generelle beskrivelser i rammeværket konkretiseret og forenklet. Der findes mange forskellige versioner af portfolien, alt efter hvilket niveau og institutionel sammenhæng den er udviklet til. Når et land ønsker at udvikle en sprogportfolio, gennemføres typisk et pilotprojekt hvorefter materialet indsendes til godkendelse i Europarådet. Der er i øjeblikket 39 portfolier fra 18 forskellige lande.⁸⁵ I Norge er man i gang med at udvikle en norsk sprogportfolio. I efteråret 2001 gennemførtes således et pilotprojekt med sprogportfolien på gymnasialt niveau, i voksenundervisningen og i norsk som andetsprog for voksne, og siden er et optræningsprojekt med deltagelse af udvalgte fremmedsproglærere blevet iværksat. I Danmark iværksættes efteråret 2003 pilotprojektet 'Min første sprogportfolio' for begynderundervisningen i engelsk i folkeskolen.⁸⁶

Sprogportfolien er udviklet på grundlag af nyere fremmedsprogspædagogisk forskning. Den demonstrerer således hvordan portfolioevaluering nok er et alment pædagogisk evalueringsværktøj, men også formes af den sammenhæng den er en del af, og det didaktiske formål med den.

Sprogportfolien består af tre dele som indehaveren løbende ajourfører.⁸⁷

- **Sprogpasset (Language Passport)** er et værktøj hvormed indehaveren kan registrere sine sproglige kvalifikationer og færdigheder (formelle og uformelle) på en måde, som er genkendelig på europæisk plan. Konkret vil sprogpassdelen af portfolien indeholde selve passet hvor brugeren angiver sine kompetenceniveauer på et givet tidspunkt, samt selvevalueringskalaen som disse bygger på (se nedenfor). I undervisningssammenhæng giver sprogpasset både mulighed for selv vurdering og for evaluering og bedømmelse fra læreren og evt. fra en censor.
- **Den sproglige og kulturelle selvbiografi (Language Biography)** er et værktøj hvormed indehaveren løbende registrerer og beskriver sine kundskaber i og erfaringer med at lære sprog; her indgår også beskrivelser af sprogkulturelle oplevelser. Konkret kan selvbiografien indeholde en personlig lærings-selvbiografi, udfyldte selvevaluerings-tjeklister, oplysninger om vigtige sproglige og interkulturelle erfaringer, beskrivelser af sprogkurser, refleksioner over læringsmål. I undervisningssammenhæng er selvbiografien primært elevens værktøj til at reflektere over sin læring og udvikling, planlægge sit arbejde og sætte sig mål.
- **»Mappen« (Dossier)** indeholder konkret dokumentation af indehaverens sproglige niveau/arbejde. Her dokumenteres det arbejde og de arbejdsprocesser som eleven har evalueret og kommenteret i de to andre portfoliodele. Portfoliomappen kan indeholde både skriftlig dokumentation, video- og lyd-bånd.

Sprogpasset er baseret på et skema for selv vurdering som hjælper brugeren til at registrere sin sproglige formåen inden for et givent fremmedsprog. Skemaet konkretiserer kompetencemålene ved at omsætte niveauerne til sproghandlinger i typesituationer:

Selvevalueringsskala

	A1	A2	B1
Lytte (Listening)	Jeg kan forstå meget enkle ytringer om mig selv, mennesker jeg kender og ting omkring mig, når folk taler langsomt og tydeligt.	Jeg kan forstå de mest almindelige ord og udtryk for ting, der er vigtige for mig, fx oplysninger om mig selv, om min familie, om indkøb, mit nærmiljø og mit arbejde. Jeg kan forstå hovedindholdet i korte og klare beskeder og meddelelser.	Jeg kan forstå hovedindholdet når der er tale om dagligdags emner som fx arbejde, skole, fritid etc. og sproget er klart og præcist. Jeg kan forstå hovedindholdet i radio- og tv-udsendelser, der berører aktuelle emner eller emner, der har min personlige interesse, hvis der tales relativt langsomt og tydeligt.
Læse (Reading)	Jeg kan forstå dagligdags navne, ord og meget enkle sætninger, fx i annoncer, på opslag og plakater eller i brochurer	Jeg kan læse meget korte og enkle tekster. Jeg kan finde bestemte oplysninger, jeg leder efter i dagligdags tekster såsom reklamer, brochurer, spisekort og fartplaner, og jeg kan forstå korte, enkle personlige breve.	Jeg kan forstå tekster, der er skrevet i et dagligdags sprog eller relaterer sig til mit arbejde. Jeg kan forstå indholdet af personlige breve, hvor afsenderen beskriver sine oplevelser, følelser og ønsker.

<p>Samtale (Spoken interaction)</p>	<p>Jeg kan føre enkle samtaler hvis min samtalepartner er indstillet på at gentage eller at omformulere sine sætninger og tale langsommere, samt hjælpe mig med at formulere det, jeg prøver på at sige. Jeg kan stille og besvare enkle spørgsmål omkring dagligdags emner.</p>	<p>Jeg kan deltage i samtale om enkle hverdags-situationer, der kun lægger op til en udveksling af informationer. Jeg kan deltage i en kort menings-udveksling, skønt jeg normalt endnu ikke forstår nok til at kunne ud-dybe samtalen.</p>	<p>Jeg kan klare de fleste situationer, der opstår ved rejse i lande eller områder, hvor sproget tales. Jeg kan uforberedt indgå i en samtale om emner af personlig interesse eller generelle hverdagsemner som fx familie, fritid, arbejde, rejse og aktuelle begivenheder.</p>
<p>Redegøre (Spoken production)</p>	<p>Jeg kan med enkle sætninger og et begrænset ordforråd beskrive hvor jeg bor og fortælle om folk, jeg kender.</p>	<p>Jeg kan bruge en række udtryk og enkle vendinger til at beskrive min familie og andre omkring mig, min dagligdag, min uddannelses-mæssige baggrund og mit arbejde – nu eller tidligere.</p>	<p>Jeg kan bruge udtryk og vendinger til at redegøre for oplevelser, mine drømme, håb og forventninger. Jeg kan kort forklare og begrunde mine meninger og planer. Jeg kan fortælle en historie, give et resumé af en bog eller af en film og beskrive mine indtryk af dem.</p>

Skrive (Writing)	Jeg kan skrive korte, enkle postkort, fx sende ferie-hilsner. Jeg kan udfylde formularer med personlige oplysninger, fx skrive navn, nationalitet og adresse på en hotelregistrering.	Jeg kan skrive korte, enkle notater og beskeder. Jeg kan skrive et meget enkelt, personligt brev, fx et takkebrev.	Jeg kan skrive en enkel og sammenhængende tekst om dagligdags temaer eller om emner, som interesserer mig personligt. Jeg kan skrive personlige breve, hvor jeg beskriver oplevelser og indtryk.
----------------------------	---	--	--

	B2	C1	C2
Lytte (Listening)	Jeg kan forstå længere sammenhængende tale og foredrag og kan følge med i en indviklet ordveksling, forudsat at jeg har rimelig indsigt i emnet. Jeg kan forstå de fleste nyhedsudsendelser på tv. Jeg kan forstå de fleste film, hvor sproget forekommer i en standard version.	Jeg kan forstå et langt foredrag selv når det ikke er klart struktureret, og ideer og tanker ikke udtrykkes direkte. Jeg kan forstå tv-udsendelser og film uden større besvær.	Jeg kan forstå alle former for talesprog, både når jeg hører det i direkte kommunikation, og når jeg hører det i medierne. Jeg kan også forstå en indfødt, der taler hurtigt, hvis jeg har haft tid til at vænne mig til vedkommendes måde at tale på.
Læse (Reading)	Jeg kan læse artikler og rapporter om aktuelle emner i hvilke forfatteren indtager en bestemt holdning til et problem eller udtrykker et bestemt synspunkt. Jeg kan forstå de fleste moderne noveller og lettilgængelige romaner.	Jeg kan forstå lange og indviklede sagprosattekster og litterære tekster og opfatte forskelle i stil. Jeg kan forstå fagsprog i artikler og tekniske instruktioner, også når det ikke er inden for mit fagområde.	Jeg kan uden problemer læse næsten alle former for tekster, også abstrakte tekster der indeholder svære ord og sætningsstrukturer, f.eks. manualer, fagtekster og litterære tekster.

<p>Samtale (Spoken interaction)</p>	<p>Jeg kan samtale og diskutere så pas flydende og frit, at jeg forholdsvis utvungent kan føre en samtale med 'native speakers'. Jeg kan tage aktivt del i diskussioner om dagligdags emner, samt forklare og forsvare mine synspunkter.</p>	<p>Jeg kan udtrykke mig flydende og spontant uden alt for tydeligt at lede efter ordene. Jeg kan bruge sproget fleksibelt og effektivt i sociale og arbejdsmæssige situationer. Jeg kan forholdsvis præcist udtrykke mine synspunkter og ideer på en måde, der er tilpasset efter, hvilken person jeg taler med.</p>	<p>Jeg kan uden anstrengelse tage del i hvilken som helst samtale og diskussion og vælge det passende ord-forråd og udtryk. Jeg kan udtrykke mig flydende og nuanceret med en stor grad af præcision. Hvis jeg alligevel har problemer, kan jeg med omformuleringer klare mig så godt, at min samtalepartner næppe lægger mærke til det.</p>
<p>Redegøre (Spoken production)</p>	<p>Jeg kan klart og detaljeret redegøre for forhold vedrørende mine interesse- og erfaringsområder. Jeg kan fremlægge et synspunkt om et aktuelt emne og angive fordele og ulemper ved forskellige løsningsmuligheder.</p>	<p>Jeg kan klart og detaljeret redegøre for komplekse emner med forgrenede problemfelter. Jeg kan fremføre specielle problemfelter samt afrunde fremstillingen med en konklusion.</p>	<p>Jeg kan fremføre en klar og flydende redegørelse eller argumentation med et sprog, som passer til situationen i stil og niveau. Jeg kan redegøre med en effektiv, logisk struktur, som hjælper modtageren med at lægge mærke til og huske vigtige punkter.</p>

Skrive (Writing)	Jeg kan skrive klare og detaljerede tekster om en lang række emner der interesserer mig. Jeg kan skrive en opgave eller en rapport hvor jeg formidler oplysninger og argumenterer for eller imod et bestemt synspunkt. Jeg kan skrive breve hvor jeg giver udtryk for hændelsers og oplevelsers betydning for mig personligt.	Jeg kan skrive en klar og velstruktureret tekst, hvori jeg kan udtrykke mine synspunkter i detaljer. Jeg kan skrive om udviklede emner i et brev, en opgave eller en rapport og fremhæve det jeg mener er det væsentligste indhold. Jeg kan skrive tekster i forskellige genrer, tilpasset modtageren.	Jeg kan skrive klart og flydende, i en stil der er tilpasset formålet. Jeg kan skrive udviklede breve, rapporter eller artikler på en sådan måde at det hjælper læseren til at lægge mærke til og huske vigtige punkter. Jeg kan skrive sammenfatninger og anmeldelser af faglige eller litterære tekster.
----------------------------	---	--	--

Oversættelse ved Eva Kambskard.⁸⁸

Den Europæiske Sprogportfolio er et storslået fremmedsprogspædagogisk og interkulturelt projekt. Dets storslåethed og den høje grad af institutionalisering og formalisering som følger med, kan imidlertid set i undervisningssammenhæng også være en Achilleshæl. De konkrete sprogportfolier som anvendes rundt om i de europæiske lande, præsenterer instruktioner i og skabeloner for en lang række aktiviteter i forbindelse med portfolien.⁸⁹ Hvis et sådant sæt af instruktioner og skabeloner importeres i undervisningen som en færdig undervisningspakke, risikerer man at de blokerer for individualiserende og ikke-institutionaliserede brugsformer og 'tekst' typer. Hermed kan portfolioprojektet miste væsentlige dele af det der skulle være dets formål: at understøtte individuelle og selvinitierede læreprocesser med sprog.⁹⁰

Sprogportfolien med dens store europæiske udbredelse og sprog-pædagogiske oplæg frembyder imidlertid under alle omstændigheder et stærkt incitament til udviklingen af en dansk sprogportfolio og indføringen af denne i den gymnasiale sprogundervisning. Hvis man fra politisk-administrativ side vil gøre det ordentligt, kræver det væsentlige ressourcer. Det norske pilotprojekt i efteråret 2001 og opfølgningen af det har hidtil øjensynligt lidt af mangel på ressourcer. I hvert fald har aktiviteterne et relativt beskedent omfang. Det falder især i øjnene set i forhold til et finsk sprogportfolioprosjekt som bliver præsenteret i den norske rapport:

Teijo Päckilä presenterte det treårige finske Portfolio Européen des Langues/European Language Portfolio-prosjektet som netopp er avsluttet, og som ble ledet av Viljo Kohonen og Ulla Pajukanta, Tampere Universitet. 9 skoler, 24 lærere og ca. 400 elever deltok. Prosjektet var organisert gjennom en aktiv prosjektgruppe som fulgte lærerne opp gjennom e-post og hyppige felles møter. I løpet av de første tre semestrene var det 16 heldagsseminarer for lærerne. Minst to lærere ved samme skole samarbeidet. Päckilä understreket at innføring av PEL/ELP i språkopplæringen fører til en pedagogisk omstilling for de fleste lærere, og at dette krever tid. Læreren må tro på det han/hun gjør for å videreføre positive holdninger til elevene: »Promoting a portfolio is a question of the teacher's professional growth« (Päckilä 2001). Fra høsten 2000 ble alle de finske universitetene som hadde pedagogiske fakulteter, involvert i prosjektet. Päckilä viste til at trening i mappevurdering hadde været av stor viktighet i det finske prosjektet.⁹¹

Portfolioevaluering og studiekompetence

I Roger Ellmins *Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på* fokuseres der på portfolier som udviklings- og læreværktøj på tværs af fag (og på skoler som helhed) snarere end som fagdidaktisk værktøj. Bogen giver en bred introduktion til arbejde med portfolier sådan som det er blevet indført på en række svenske skoler i forsknings-

og udviklingsprojektet 'Lære at lære'.⁹² Imellem de mere generelle afsnit i bogen er indlagt interviews med lærere der har taget portfolioevaluering i brug. Således interviewes en gymnasielærer om et portfolioprojekt hvor seks lærere arbejder sammen i et lærerteam der har ansvar for tre parallelklasser i 1.g.⁹³ Teamarbejdet er organiseret sådan at hver lærer er elevvejleder for 15-16 elever, herunder også for deres portfolioarbejde.

Projektet blev iværksat efter inspiration af Olga Dysthes bog *Det flerstemmige klasserum* (1997) hvor 'skrive for at lære' introduceres som et fagovergribende læringsværktøj. Konkret har hver elev en samlemappe som står hos elevvejlederen. Hvert fag har sit eget faneblad, og der er ligeledes et faneblad for hvert projekt. Alt skriftligt arbejde samles i portfolioen.

Eleverne skriver i alle fag såkaldte 'begrebskort' og refleksioner på en særlig farve papir for at markere at den form for skrivning adskiller sig fra andre. Målet er at eleverne skriver i hver time.

Interviewet er kort og ufuldstændigt, og det bliver ikke ganske klart fx hvad 'begrebskort' præcist dækker, hvordan og efter hvilke kriterier der udvælges tekster til bedømmelse, efter hvilke kriterier der bedømmes, og hvilken status den samlede portfoliobedømmelse har i forhold til fagkarakterer. Det viser imidlertid en skitse til et fagovergribende portfolioprojekt med elevernes almene studiekompetence i fokus.

»Teaching writing is teaching thinking – and therefore is at the heart of all teaching«, sagde den amerikanske skriveforsker George Hillocks i et interview i 1997.⁹⁴ Han bygger her på en viden om sammenhængen mellem tænkning og sprog som blev udviklet af den russiske sprogforsker Lev Vygotsky. Mennesker tænker i sprog og lærer gennem sprogliggørelse af viden og indsigt, og skriftsproget er en sprogfunktion med særlige potentialer, bl.a. fordi tænkningen her får permanent form og kan videreudvikles i refleksions- og omskrivningsprocesser. Denne forståelse er et grundlag for den fagovergribende brug af portfolio. Nøgleaktiviteten er skrivning som tænke- og læreværktøj.

Pirjo Linnakylä, en finsk uddannelsesforsker som gennem seks år har studeret portfolioevaluering på forskellige uddannelsesniveauer, understreger at det er den reflekterende og selvvruderende skrivning

der gør en portfolio til en portfolio, ikke selve sammenstillingen af opgaver:

The ultimate goal is, after all, to enhance learning, not to get better at performance monitoring.⁹⁵

Linnakylä fremhæver som en vigtig følge af arbejdet med portfolio-evaluering det svært oversættelige 'student empowerment'. Denne 'empowerment' finder sted i kraft af at mål og kvalitetskriterier for læring, indhold og arbejdsopgaver *forhandles*, og at der i det hele taget foregår et skift i magtforhold og tilgang: fra 'top-down' til 'bottom-up', fra udefra-ind til indefra-ud.

Assessment is no longer something that is done to the students, rather it is done *with* the students.⁹⁶

En vigtig pointe er at ændringen i magtforhold og tilgang ikke repræsenterer en blot omvendning af de sociale positioner i klassen, men et andet paradigme for magtudøvelse. Magt er ikke noget absolut der udøves i et dikotomisk mønster hvor man enten har eller ikke har magt, men snarere en produktiv kraft der kan tages i brug på forskellig måde fra forskellige positioner (se også en konkretisering af dette forhold ovenfor side 40f.):

In the process of negotiation and empowerment, power and resources are not regarded as finite. Learner empowerment does not mean teacher disempowerment, even though the teacher's role may change. Instead, power and resources are something that students and teachers can share, contributing to the growth of power and resources of both parties. The power relationship can be additive and created with others in negotiation and in collaboration.⁹⁷

Steen Beck og Birgitte Gottlieb giver i deres teoretiske og empiriske undersøgelse af begrebet studiekompetence følgende definition af begrebet:

Studiekompetence kan defineres som evne, lyst og indsigt i forhold til at gennemføre en videregående uddannelse.⁹⁸

De tre dimensioner af begrebet udfoldes nærmere som følger: *Evne* ses som evnen til at lære i dybden, *lyst* som motivation for fordybelse og videreuddannelse, og *indsigt* som valgkompetence i forhold til videregående uddannelse. Studiekompetence forbindes således her med elevens overtagelse af initiativ og myndighed i forhold til læring og valg.

I deres undersøgelse afdækker Beck og Gottlieb en række momenter i undervisning og arbejdsformer der kan forbindes med elevers udvikling af studiekompetence. Erfaringerne med portfolioevaluering tyder på at også evalueringsformerne på afgørende måde former vilkårene for elevernes kompetencearbejde og altså for deres udvikling af studiekompetence.

Brobygning og merit

I Yancey og Weisers status over de amerikanske portfolioerfaringer fremhæves det som et væsentligt aspekt at portfolier, og i særlig grad portfolier der bygger bro mellem forskellige institutioner og sammenhænge i øvrigt, giver elever/studerende mulighed for at skabe en sammenhængende og reflekteret læringshistorie og at formidle den til andre (jf. ovenfor side 25).

Denne brobyggende funktion demonstreres i antologien fx i en high school lærers beretning om hvordan hendes elever fandt et relevant formål for deres portfolier og en ægte retorisk udfordring ved at rette dem mod 'aftagere' som fx forvaltere af college stipendier eller kommende arbejdsgivere, dvs. ved at arbejde med kompetenceportfolier. Det betød at de måtte tilrettelægge portfoliens design og indhold efter det konkrete formål og den konkrete adressat og overveje hvilke aspekter og dokumenter fra deres skolegang der kunne bygge bro til det sted hvor de gerne ville hen.⁹⁹

Yancey og Weiser ser et perspektiv i at den slags portfolier har potentiale for at blive til elevers institutionsoverskridende 'selvbiografier' over læring og erfaringer og altså et fagligt/læringsmæssigt identitetsarbejde. Sprogportfolien i *Den Europæiske Sprogportfolios* regie er på den vis et godt og højtudviklet eksempel på en brobygningsportfolio.

Der berettes i portfoliolitteraturen om hvordan amerikanske skoleelever der skifter skole, medbringer deres portfolier og på den måde både kan introducere sig selv i et bredere billede end med karakterbøger og giver den nye klasselærer mulighed for at danne sig et indtryk af kompetencer og udvikling.¹⁰⁰

Set i forhold til de danske gymnasiale uddannelser vil det måske være mere relevant at tænke på kompetenceportfolier som dokumentation af 'merit' ved skift mellem uddannelser. For så vidt elever i øvrigt arbejder med portfolier i uddannelserne og altså har dette værktøj til rådighed, vil et krav om at elever – i samarbejde med studievejleder eller lærerteam – udarbejder en kompetenceportfolio ved skift mellem ungdomsuddannelserne, gøre sådanne skift til mere kvalificerede og forpligtende beslutninger både for eleverne og for institutionerne. En videre gevinst vil være at informationsniveauet uddannelserne imellem højnes.

Eksamensbevis med portfolio

En parallel brug af kompetenceportfolier er udviklet – eller under udvikling – ved en række amerikanske universiteter som en slags Curriculum Vitae over de studerendes studieforbånd. Organisationen 'American Association for Higher Education' præsenterer på sin hjemmeside 51 universiteters portfolioprogrammer.¹⁰¹ Der er stor variation i programmernes alder og grad af succes. En gennemgående kommentar er at alle involverede, og især universitetslærerne, skal engagere sig i projektet for at det kan fungere efter hensigten. Fra et af de universiteter der har længst erfaring, siden 1994, California State University at Monterey Bay, sammenfattes resultaterne:

General Results:

Salary surveys and testimonials from students, faculty, and employers are very positive. Employers love to look at the portfolios as part of job interviews, especially those involved in technology. Faculty rarely talk about grades--focus is on improving student performance.

Opinions:

Very pleased with the results. Starting salary for new grads

is well above average, and we attribute that to the portfolio process.

Caveats:

Very labor intensive. Requires a great deal of collaboration among colleagues. Students often ask for faculty to read portfolio entries before they are given to the »grading« faculty member or an employer.¹⁰²

Mere direkte relevant for den danske gymnasieskole er de overvejelser der gøres i en artikel fra 1996 i det svenske *Didaktisk Tidsskrift*. Her spørger forfatteren, Håkan Andersson, retorisk i overskriften: »Portfoliokulturen i USA – något för Sverige?«. Han har både gennem besøg og litteraturstudier studeret portfolioevaluering i USA og er særlig optaget af om og hvordan portfolier kan kvalificere gymnasiale afgangsbveiser som adgangskort til videre uddannelse.

Anderssons overordnede iagttagelse er at man i USA stort set kun ser fordele ved portfolioevalueringen så længe man ikke anvender portfolier som grundlag for sortering og adgangskrav til uddannelser. Her er der til gengæld en del problemer med reliabiliteten af bedømmelserne. Træning af bedømmerne styrker imidlertid pålideligheden og sammenligneligheden af portfolio-bedømmelserne.

I Sverige har man i 90'erne bevæget sig hen mod et kundskabs- og målorienteret vurderingssystem. Grundantagelsen bag et sådant system er at man kan formulere almene uddannelsesmål som de studerende kan internalisere og nå, og at meget forskellige elevpræstationer vil kunne vise om målene nås.¹⁰³ Dette kræver mere nuancerede dokumentationsformer, og portfolier byder sig til som en form for vidnesbyrd der vil bidrage med en sikrere kvalitativ bedømmelse af elevernes kundskabsniveau.

Andersson fremhæver at man i Sverige bør have større muligheder for at udvikle pålidelige og sammenlignelige vurderingskriterier for portfolier end i USA fordi man her har centralt udformede vurderingskriterier om end de er så generelle at man på skolerne må konkretisere dem.¹⁰⁴

Tendensen i det svenske uddannelsessystem er ifølge Andersson at eksamensbeviser spiller en stadig mindre rolle som adgangsbillet til højere uddannelse og suppleres af prøver, tests, interviews mv. Dette

udfordrer yderligere gymnasiesystemet til at forbedre kvaliteten af eksamensbeviserne.

Hans konklusion er at portefolier kan være en vej til at skabe fora for diskussion omkring kundskabsbegreb og målekriterier fordi man med portefolier har adgang til sikrere dokumentation af kundskabsniveauer. Portefolier kan således give anledning til en bred diskussion og videreuddannelse i kundskabs- og målorienteret vurdering i lærerkollegier. Herigennem vil de formentlig også kunne blive et pålideligt udvalgsinstrument til højere uddannelse.

Jag tror att betygen är viktiga vid urval till högre studier. Om vi inte lägger ned ett kvalificerat arbete på de nya betygen har vi fråntagit oss möjligheten till att utnyttja betygens roll som en effektiv styrmekanism mot inläring av hög kvalitet. Om vi inte är beredda att lägga ned detta arbete på att förbättra jämförbarheten slår det tillbaka mot skolan självt. Det kan i värsta fall gå så långt att betygen helt spelat ut sin roll som urvalsinstrument. I USA är som tidigare sagts detta ett faktum på vissa håll. Portfolios kan vara ett sätt för lärare att närma bedömningen både till undervisningssituation, elever, föräldrar och avnämare.¹⁰⁵

Selv om det danske uddannelsessystem og vurderingssystem har større ligheder med det svenske end det amerikanske, er der også forskelle. En af dem er at vi i Danmark har en langt mere differentieret karakterskala end i Sverige. Ikke desto mindre rejses der en diskussion i det svenske studie som også er relevant i en dansk sammenhæng. Et sensitivt og validt vurderingssystem har betydning både for kvaliteten af undervisningen og for et skolesystems autoritet i forhold til forældre, aftarere og samfundet i bred forstand. Det taler for at overveje udvikling af et vurderingssystem med kompetenceportefolier i de danske gymnasiale uddannelser.

Portefolier som værktøj i skoleudvikling

Portfolioevaluering repræsenterer et syn på læring og udvikling der bygger på selvaktivitet, interaktivitet og samarbejde, og den

fungerer som et værktøj til at registrere, kvalificere og evaluere læring og udvikling i sociale processer. Disse egenskaber gør også portfolioarbejde til en bidragsyder til skoleudviklingsprocesser.

Portfolioarbejde i undervisningen vil bidrage til skoleudvikling i kraft af den viden om undervisning og læring som portfolier giver, og i kraft af selve den forpligtende samarbejdsproces mellem lærere og elever. Den tyske skriveforsker Gerd Bräuer formulerer dette perspektiv i to punkter:

- Die kontinuierliche und umfassende Auswertung von Portfolios ermöglicht tiefe Einblicke in der Qualität bestehender Ausbildungsstrukturen.
- Durch die vielfältige Kooperation, die Portfolio-Arbeit zwischen Lernenden und Lehrenden erfordert, werden diese Einblicke in die Effizienz von Ausbildung konkretisiert, kritisch hinterfragt und geraten schließlich zum Anstoß für Veränderungen.¹⁰⁶

I New Zealand iværksattes midt i 90'erne et omfattende skoleudviklingsprojekt hvor evaluering i mange former og på flere niveauer fungerer som et styrende element. Her foretages en direkte kobling mellem elevevaluering og skoleevaluering, og på begge niveauer er selvevaluering et centralt element. Vi har ikke indsigt i nogen aktuelt opdateret status for dette arbejde, men af en svensk introduktion til New Zealands skole fra 1997 fremgår det at man var i gang med at udvikle principper og strategi for skolernes selvevaluering:

Man skal finde måder at samle informationer på, som kan danne et nuanceret og solidt grundlag for bedømmelse af såvel elevernes indlæring som af kvaliteten i de undervisningsprogrammer de har gennemgået.¹⁰⁷

På mange skoler har man ifølge forfatterne indført portfolioevaluering som led i dette projekt.

Den norske uddannelsesforsker Sølvi Lillejord sætter et sådant skoleudviklingsprojekt i organisationsteoretisk perspektiv. I en

artikel om skolevurdering som bidrag til skoleudvikling peger hun på behovet for at kvalificere erfaringsdannelsen så den kan blive en del af den fælles historie for skolen som organisation:

Organisasjonslæring handler dermed om å konstruere, fortolke og organisere erfaringer på en slik måte at det bliver mulig å diskutere seg frem til en felles forståelse; ikke i betydningen enighet, men i betydningen åpenhet for andres synspunkter og perspektiver. Erfaringene må bearbejdes på en slik måte at de gir mening for organisasjonens medlemmer. Mening er ikke noe selvvinnlysende, den må skapes og deles. Et problem som vanligvis oppstår i slike meningsskapende prosesser, er at vi har så lett for å oppfatte hendelser som unike. Dette gjør det vanskelig å akkumulere kunnskap og få diskusjonene over på et prinsipielt plan. Det er [...] en utfordring å omdanne disse historiske hendelsene til organisasjonshistorier, og ikke bare behandle dem som frittstående data.¹⁰⁸

Lillejord viser at evalueringspraksis i skolen, både for elevenvalueeringen og for evaluering af skoleaktiviteter i øvrigt, traditionelt har karakter af afsluttende præstationsevaluering som kun har beskedent læringspotentiale. Hun taler for at utvikle evaluering som et grundlag for handling, noget der i højere grad styrer og ledsager praksis og dermed fastholder en overordnet styrepind for skoleaktiviteter.

Portfolier adresserer, kan man sige, præcis denne problemstilling med fokuseringen på dokumentation, refleksion og vurdering af konkrete erfaringer.

Ud over det bidrag til skoleudvikling som portfolier i undervisningen kan yde, mener vi også at portfolioerfaringerne kan levere et værktøj for lærerne selv i organiserede udviklingsprojekter. Ligesom bevægelsen fra slutvurdering til vurdering af længere processer udvider evalueringsgrundlaget og giver en sikrere basis for at udstikke udviklingsmuligheder i faglige læringsammenhænge, vil portfolier som værktøj i skoleudvikling kunne give et mere solidt grundlag for at drage konklusioner og udvikle perspektiver af konkrete projekter.

Konkret vil det betyde at udviklingsprojekter i udgangspunktet

designes med både en projektbeskrivelse og en evalueringsbeskrivelse. I evalueringsbeskrivelsen må deltagerne konkretisere:

- Hvilke typer af dokumenter og anden form for dokumentation som skal samles i arbejdsportfolier undervejs i projektet.
- Terminer for udveksling og diskussion af portfolier undervejs.
- Aftaler om hvilke former for evalueringskommentarer undervejsportfolier og afsluttende portfolier skal indeholde.

Ligesom udviklingsprojekter, faglige som ekstraraglige, oftest forandrer sig undervejs i forhold til den oprindelige projektbeskrivelse, så vil de fælles krav og forventninger til portfolierne også skulle justeres og reflekteres undervejs i forløbet. Indhold og evalueringskommentarer i de afsluttende portfolier vil formentlig først præcist kunne blive besluttet hen imod projektperiodens afslutning.

Portfolier som værktøj for deltagere i udviklingsarbejder vil yderligere kunne bidrage til at kvalificere forsøgsrapporter så de kan indgå mere produktivt i erfaringsudveksling. Forsøgsrapporten som genre kræver på den ene side dokumentation af forsøgets forløb og resultater, på den anden side en perspektivering af forsøget. Ofte lander konkrete rapporter imidlertid i en mellempportional hvor generaliserende betragtninger uden teoretisk perspektiv illustreres med eksempler hvis eventuelle eksemplarisk status ikke dokumenteres. Forsøgsrapporter forbliver derfor ofte relativt ubrugelige såvel for kolleger som for det administrative system. Deres funktion bliver først og fremmest at legitimere den investering af tid og penge der er foretaget.

Det er selvfølgelig indlysende at et værktøj som portfolioevaluering kun kan gøre en forskel hvis hele den arbejdsproces som det er en del af, er båret af en forskende interesse. For så vidt det er tilfældet, vil portfolier imidlertid på to måder bidrage til at organisere udviklingsarbejde som arbejdsprocesser med forskende perspektiv. For det første vil portfolierne lægge op til en løbende, reflekteret og systematisk indsamling og udvælgelse af dokumentation, og for

det andet vil de kunne kvalificere samarbejdet mellem deltagerne og iværksætte både løbende og opsamlende refleksion bundet til konkrete dokumenter.

Dokumentation og udvikling af professionskompetence

Undervisningsportfolier med henblik på læreres kompetenceudvikling ses især på universiteter og i læreruddannelsen. Vi er ikke stødt på rapporterede systematiske erfaringer med brug af undervisningsportfolier på det gymnasiale niveau.

Olga Dysthe præsenterer og diskuterer undervisningsportfolier i artiklen »Undervisning i høgare utdanning – like viktig som forskning?«. ¹⁰⁹ Titlen fokuserer på en problemstilling som primært er relevant for lærere på videregående uddannelse, men som også kan genkendes i opfattelser af fag og pædagogik i de gymnasiale uddannelser. På universiteter er det stort set kun forskning der tæller i forbindelse med stillingsansøgning og karriere mens undervisning anses for brødarbejde uden kvalificerende værdi.

Ideen bag undervisningsportfolier udspringer af denne problemstilling og af en interesse i at undervisningskompetence også skulle være meritgivende. Den opstod i begyndelsen af 70'erne i den canadiske universitetslærerforening og førte til et praktisk og teoretisk udviklingsarbejde med dokumentationsformer og begrebsliggørelse af undervisning. Undervisning blev her defineret som en 'scholarly act' på linje med forskning, med basis i en ekspertise som kan identificeres, offentliggøres og evalueres. Undervisningsportfolier var lærerens værktøj til udvikling og dokumentation af kompetence, og det prægede de evalueringsprincipper der udkrystalliserede sig. Disse indebar at undervisningsevaluering skal:

- indeholde både selvsvurdering og studenterevaluering
- reflektere kompleksiteten i undervisningsopgaverne
- anerkende og respektere de forskellige roller og ansvarsområder som lærere har
- bidrage til læring og udvikling

- være retfærdig
- være offentlig og åben for stadig forbedring
- ikke være urimeligt tidkrævende.¹¹⁰

Dysthe beretter om to australske eksempler på undervisningsportfolier, det ene med vægten på udvikling, det andet med vægten på merit.

Det ene eksempel er et frivilligt videreuddannelseskursus hvor deltagerne får træning i at samle materiale om deres egen undervisning og reflektere over dette. Igennem denne proces uddannes de til 'reflekterende praktikere'. Denne model er en uproblematisk model for faglig-pædagogisk kompetenceudvikling, men naturligvis også uforpligtende for alle andre end dem der selv ønsker at videreudvikle undervisningskompetence på denne vis.

Det andet eksempel er et universitet hvor man har indført krav om dokumentation for undervisningskompetence ved stillingsansøgninger og advancementer, og hvor der udstikkes officielle retningslinjer for indholdet af undervisningsportfolierne. Denne model er mere kontroversiel. Den rejser spørgsmål om hvad god undervisning er; hvem der afgør om læreren underviser godt, de studerende, han selv eller andre; hvordan undervisning kan dokumenteres.

Dysthe mener at portfolioevaluering under en eller anden form må tages i brug i de videregående uddannelser hvis man ønsker at undervisning skal tælle med som kvalifikation.

Fordelane ved undervisningsmapper som vurderingsreiskap er for det første at dei gir rom for kompleksiteten i undervisningsoppgåvene, for det andre at det er læraren sjølv som bestemmer kva han vil legge vekt på, for det tredje at dei fremmar refleksjon og dermed utvikling, og for det fjerde at dei flytter undervisning frå den private til den offentlege sfæren.¹¹¹

Samtidig peger hun på at portfolier ikke kan indføres som et isoleret initiativ, men må være en del af en større satsning på undervisning og læring.

Et studie af et udviklingsprojekt på et finsk universitet, Universitetet

i Oulu, dokumenterer de potentialer i undervisningsportfolier som Dysthe peger på.¹¹² Her blev portfolier taget i brug af mere end hundrede universitetslærere som en metode til at styrke undervisningskompetence. Som de mest attraktive træk ved portfolierne fremhæves deres evne til at styrke selvrefleksion og selv vurdering af undervisningserfaringer. Iværksættelsen af portfolioprojektet viste sig at være en meget innovativ og lovende metode til forbedring af undervisning, og også mere effektiv end traditionel pædagogisk træning og efteruddannelse. Som en sidegevinst viste det sig at portfolierne samtidig gav et godt grundlag for dokumentation af merit.

I læreruddannelse er undervisningsportfolier meget udbredt. Et eksempel er givet ovenfor, i Lars Lindströms rapport om portfolioevaluering i et kursus i praktisk æstetiske fag (se ovenfor side 51ff.). På afdelingen for læreruddannelse på den norske 'Høgskolen i Vestfold' har man siden 2000 haft et omfattende forsøg med IKT i læreruddannelsen hvor portfolioevaluering er en krumtap (se nærmere nedenfor side 89ff.).¹¹³

I sammenhæng med læreruddannelse har portfolioarbejdet to dimensioner idet den lærerstuderende bruger portfolien som udviklings- og dokumentationsværktøj for egen undervisningskompetence, men også samtidig studerer portfolioevaluering som et pædagogisk værktøj i sin kommende lærergerning. I dette forhold understreges en pointe for undervisning med nye og krævende pædagogiske værktøjer som portfolioevaluering, nemlig at den der skal instruere elever i at arbejde på denne måde, gør det med større sikkerhed og indsigt når han/hun har erfaring med portfolioevaluering på egen krop.

Også som kompetenceudviklings- og vurderingsværktøj for gymnasielærere vil portfolier kunne organisere kraftfulde selektions-, refleksions- og selv vurderingsprocesser og på den måde bidrage til professionsudvikling. Det vil kræve efteruddannelse med undervisning og træning, men lærere der får træning i og erfaring med at udvikle deres egen undervisningsportfolio, har på samme tid fået et værktøj for udvikling af deres undervisningskompetence og et værktøj til at arbejde systematisk med elevernes læreprocesser og selv vurdering.

Portfolier for kompetenceudvikling vil på given foranledning kunne transformeres til portfolier for merit og stillingsansøgninger, mens det omvendte formentlig ikke uden videre er tilfældet. Vi mener at der primært skal satses på efteruddannelse og skolelokale studie- og udviklingsprogrammer. Hvis undervisningsportfolier bliver et værktøj for læreres løbende kompetenceudvikling, vil der naturligt udvikle sig en praksis hvor lærere dokumenterer merit med kompetenceportfolier i forbindelse med ansøgninger om stillinger og skolefunktioner.

Elektroniske portfolier

Der tales både om elektroniske, digitale og virtuelle portfolier. De tre adjektiver fremhæver forskellige aspekter. *Elektronisk* fremhæver at portfolien ikke har en fysisk fremtrædelse, men realiseres i elektronisk form, i en computer. *Digital* henviser til portfoliens multimodale potentialer eftersom ikke bare sprog, men også lyd og billede kan kodes digitalt. *Virtuel* henviser til portfoliens kommunikative potentialer gennem distribution på internettet.

En portfolio kan altså være elektronisk uden at være multimodal eller virtuel, og det kan være godt at være opmærksom på at de multimodale og virtuelle muligheder repræsenterer et stort potentielt erfaringsrum som det ikke er nødvendigt at tage i brug på én gang. Portfolioarbejde er en stor pædagogisk udfordring, og det kan være en fordel i første omgang at bygge på teknologiske ressourcer som er kendte og afprøvede, og som faciliterer organisationen af portfolioarbejdet uden at frembyde for store teknologiske udfordringer.

Elektroniske portfolier rummer under alle omstændigheder en række nye muligheder og udfordringer for portfolioarbejde. Dette giver i portfoliolitteraturen anledning til advarsler mod det man kunne kalde tekno-fetichisme: forestillingen om at teknologien af sig selv fremkalder fagre nye pædagogiske verdener hvor elever og lærere i fælles forståelse af målet deler ansvar for indsats og aktivitet. En sådan forestilling er stærkt problematisk fordi den gør det svært at få øje på de ægte *pædagogiske* udfordringer som ligger i at tage en ny teknologi som elektroniske portfolier i brug. Hvis virtuelle portfolier i bar teknologibegejstring realiseres uden en overgribende pædagogisk funderet målsætning, kan de blive et værktøj for disciplinering og kontrol frem for til styrkelse af elevernes selv vurdering og selvrefleksion:

Electronic versions of portfolios may encourage teachers

unwittingly to collapse critical distinctions between learning and assessment. Because texts are easy to post and share in electronic environments, there is the temptation for teachers to *collect* at the expense of students' selecting and reflecting on their writing and learning.¹¹⁴

Undervisningsministeriets projekt *Det virtuelle gymnasium* lancerer en vision om et virtuelt fremtidsgymnasium hvis pædagogiske omdrejningspunkt er portfolioevaluering. Rapporten er båret af teknologibegejstring og fremskriver i præskriptiv præsens en vision hvor mellemregningerne kan siges at mangle. Her er de elektroniske portfolier rammer for elevernes selvinitierede refleksioner og dokumentation af læreforløbet, og lærerportfolier sikrer lærernes løbende kompetenceudvikling. Portfolien indgår ikke som sådan i bedømmelsen af eleverne, den er et værktøj til 'procesevaluering':

Selv om elevernes kompetencer er omdrejningspunktet i Det Virtuelle Gymnasium, er der ikke udviklet et nyt værktøj til at evaluere dem. Eleverne skal i stedet lære at skærpe deres opmærksomhed om kompetencer gennem systematisk procesevaluering.¹¹⁵

Der er tale om en portfoliomodel for udvikling af studiekompetence. Vægten er på elevens individuelle udvikling gennem gymnasieårene. Der er således ingen strukturelle rammer for elevsamarbejde i forbindelse med portfolierne, hverken i form af kammeratvurdering eller fælles refleksion og udvikling af vurderingskriterier. Eleverne har en mentor, en lærer som i jævnlige samtaler om portfolien følger elevens udvikling og vurderer mål og arbejdsindsats: »Elevens portfolio drøftes i forbindelse med mentorsamtalen, hvor den indgår i vurderingen af den pågældendes mål og indsats.«¹¹⁶

Elevernes portfolier skal dels dokumentere aktiviteter, resultater og karakterer, dels 'logskrivning':

- Studieplan og aftaler med mentorer
- Valgte fag og kurser
- Projekt rapporter og andre faglige produkter

- Oversigter over arbejdsgangen fra første idé til det endelige produkt
- Gennemførte tests og øvelser
- Individuelle og gruppebaserede logbøger
- Beskrivelse af studieture og ekskursioner
- Eksamensopgaver
- Udtalelser fra faglærere og mentor
- Karakterer¹¹⁷

Portfolien beskrives som et værktøj for elevens selvevaluering. Selvevalueringen finder først og fremmest sted gennem logskrivning i forbindelse med aktiviteter hvor læreren ikke er til stede, og altså som en registrering og dokumentation af læringsudbyttet af den slags aktiviteter:¹¹⁸

Portfolio er først og fremmest et værktøj til brug for elevens selvevaluering. Hvor portfolio giver en oversigt over elevens resultater og produkter, er processen i fokus i den elektroniske *logbog*, som skrives af den enkelte elev eller af en gruppe elever i forbindelse med et projekt eller andre selvstændige aktiviteter.¹¹⁹

En anden type logbog er en slags faglig dagbog som eleven almindeligvis selv fører; læreren kan dog, siges det, også stille logopgaver i fagene. Her lægges op til refleksion over læreprocesser, men ikke til selvvurdering. Logbogen skal være grundlag for elevernes arbejde med og bevidstgørelse om deres læreprocesser:

Logbogen fungerer som en faglig dagbog, hvor den enkelte elev beskriver, hvad vedkommende arbejder med i faget, hvad der er svært, hvilke spørgsmål der skal stilles til læreren m.m. Denne type logbog adskiller sig fra logbøger i projekter, hvor det er gruppens arbejde, der er i centrum. Her beskriver eleverne deres fælles arbejdsproces, rollefordeling, tidsplan, opståede og løste problemer m.v.

Logbogen er det nærmeste, man kan komme en afdækning af læreprocessen, og ved at arbejde systematisk med værktøjet

bliver eleverne bevidste om, hvordan de lærer, og på hvilke områder de med fordel kan gøre tingene anderledes. Lærerne kan for eksempel med jævne mellemrum stille opgaver til eleverne, hvor de skal bruge logbogen til at reflektere over faget.¹²⁰

Det Virtuelle Gymnasiums portfoliomodel er først og fremmest et værktøj til dokumentation af elevens *udbytte* af undervisningen med fokus på produkter. Selvvurdering og refleksion over læreprocesser lokaliseres til et selvstændigt 'rum' i portfolien, logbogen, og kobles ikke til aktiviteter i forbindelse med portfolien såsom udvælgelse af tekster eller udvikling af vurderingskriterier. Selvvurderingen i forbindelse med projekter forekommer i væsentlig grad styret af institutionens behov for at kontrollere elevernes aktiviteter når de arbejder uden for skolens regie. Logskrivning og refleksionsarbejde er ikke gjort til en forpligtende del af bedømmelsessystemet, men er et mellemværende mellem mentor og elev.

I Det Virtuelle Gymnasiums portfoliomodel er kontrol og læring, formativ og summativ evaluering ikke integreret på en forpligtende måde. Teknologien får dermed tillagt en selvstændig kraft til at skabe pædagogiske fornyelser. I realiteten vil det betyde at portfolioevalueringen først og fremmest bliver et værktøj til kontrol.

Der er en omfattende litteratur om elektronisk portfolioarbejde, og heraf er meget tilgængeligt på nettet. Det er vanskeligt at få overblik over denne litteratur, og vi har i stedet valgt at sætte visionen om Det Virtuelle Gymnasium i perspektiv ved at redegøre for et konkret, faktisk realiseret norsk læreruddannelsesprojekt med portfolioevaluering. Det drejer sig altså ikke om et gymnasialt projekt, men dog om et niveau som ligner det gymnasiale tilstrækkelig meget til at der kan drages relevante sammenligninger. Som et led i et stort norsk kvalitetsudviklingsprojekt på de videregående uddannelser iværksatte man på den norske 'Høgskolen i Vestfold' i 2000 et udviklingsprojekt, 'IKT og nye læreprocesser' som fra efteråret 2003 bliver standarduddannelsen på 'høgskolen'. Portfolioevaluering er et omdrejningspunkt for projektet. På Høgskolens hjemmeside er der adgang til fagplaner, studenternes hjemmesider / præsentations-

portfolier, presentasjon af de pædagogiske og teknologiske rammer for arbejdet og rapporter om udviklingsarbejdet.¹²¹

Prosjektet er båret af en sociokulturel læringsteori der har sat rammer for de teknologiske løsninger såvel som portfoliomodel-len:

1. **Innholdsendringer mot et sosiokulturelt læringsfellesskap**

En sentral ambisjon for prosjektet er å utfordre den tradisjonelle læringskulturen som baserer seg på en individualrettet didaktikk. Gjennom et fokus på de kollektive krefter i læringsprosessen har det vært viktig fra starten av å legge til grunn en didaktikk for læringsfellesskapet. For studentene har dette medført en mer *transparent* lærings- og arbeidssituasjon hvor den enkelte blir mer synlig i fellesskapet. Gjennom arbeider på web og med digitale mapper har studentene måttet venne seg til en mer åpen og kooperativ arbeidsform.

2. **Læring med IKT**

IKTs legitimitet inn i et sosiokulturelt læringsperspektiv vil være i hvor stor grad teknologien kan virke støttende i transparente kommunikasjonsprosesser slik at læringsfellesskapet danner et stillas for utdanning av gode kommunikasjonspartnere og dermed gode læringspartnere.

3. **Organisering.**

Innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv står samarbeidslæring sentralt. Det er vår erfaring at studenter trenger oppgaver som er av en slik art at den ikke kan løses uten samarbeid. Tradisjonelt har det vist seg vanskelig å organisere timeplaner i retning av lengre strekk med fordypning. Slike prosesser trenger flere sammenhengende uker for å komme dypt nok og at oppgaven har en varighet som binder studentene sammen.¹²²

Som det fremgår har det været et centralt punkt i projektet at IKT skulle medføre en mere gennemsiktig kommunikation i læreprosesser. Man har derfor løbende drøftet med de studerende om portfolierne skulle være åbne eller lukkede. Det viser sig at de studerende

kom til at værdsætte åbenheden og udnyttede de muligheder for samarbejde det gav:

Det at alle dokumenter, både ferdige og uferdige mappeprodukter, har vært åpent tilgjengelig på Internett, har fungert styrkende for samarbeidet mellom studentene i klassen. I mange oppgaver er det lagt inn referanser til andre studenters oppgaver, og flere gruppeprosjekter er initiert av studentene. Dette er etter mitt syn en klar gevinst for læreprosessen, og i tråd med føringene for prosjektet. (Geir Winje. Faglærer i KRL Allmenn 2 klasse.)¹²³

Der er en række interne evalueringsformer knyttet til portfolioarbejdet. Portfolier er udgangspunkt for vejledning, gensidig respons mellem de studerende, og de er grundlag for eksamen. Her er således tale om en mere forpligtende portfoliomodel end i Det Virtuelle Gymnasium:

De ulike studentarbeidene skal dokumenteres og samles i studentenes mapper. [...] Disse utgjør grunnlaget for den formelle vurderingen [...]. Mappen er et sentralt utgangspunkt for veiledning og studentsamtaler mellom student og faglærere og studenter imellom. Videre evalueres studentene hverandres mapper innenfor enkeltfag og tverrfaglige produksjoner. Den enkeltes mappe bygges opp og struktureres digitalt gjennom ulike multimediale dataverktøy. [...] Utvalgte deler av mappene vil utgjøre en del av det arbeidet som skal vurderes av ekstern sensor og bli en del av karakteren for ekstern vurdering. Sentralt i mappevurderingen skal studentens faglige progresjon, prosesskunnskap og produkt være gjenstand for evaluering.¹²⁴

Den afgørende forskel på de to elektroniske portfoliomodeller er at det er de teknologiske muligheder der i det grundlæggende sætter dagsordenen i Det Virtuelle Gymnasium, mens det er det læringsteoretiske udgangspunkt der former arbejdet med teknologien på Høgskolen i Vestfold.

Som et eksempel på et portfolioarbejde bringer vi her et klip fra

en 2. årsstuderende, Hugo Thorvaldsens, presentasjonsmappe i matematik. De understregede ord er links:

presentasjonmappe i matematikk (våren 2001)

Oppg.1

Sammendraget.

Her finner du noen få utvalgte arbeidsoppgaver som jeg har arbeidet med i faget matematikk 1 ved Eik lærerhøgskole. Før jeg begynte på lærerutdanningen hadde jeg et ambivalent forhold til skolematematikk, mye på grunn av at jeg opplevde matematikkundervisningen som noe fjernt og abstrakt under min fartstid som elev i i grunnskolen ved diverste Oslo-skoler på slutten av 70 tallet og hele 80-tallet.

Matematikk er heldigvis på vei til å bli mer virkelighetsnært, som et naturlig resultat av nye perspektiver på læring og en rekke oppdagelser innenfor nyere kognitiv forskning om hvordan hjernen fungerer og hvordan læring foregår. Vårt motto, liksom John Deweys er *learning by doing*

Forsøk på å jobbe induktivt, og i aktivt samarbeid med andre ble satt i gang i løpet av en to ukers økt seinvinters 2001. Klassen skulle bygge en by (**oppg.2**) ved å ta i bruk geometriske former i byggeprosessen. Min erfaring er at denne måten å jobbe på lot meg gå litt i dybden av enkelte områder innenfor geometri og siden vi jobbet induktivt og fant ut en del ting på egenhånd så ga det også en genuin forståelse av stoffet, kanskje på bekostning av bredden, som jeg nå prøver å ta igjen ved å lese og regne oppgaver.

I perioden med Algebra og funksjoner har jeg valgt en oppgave hvor vi hadde en rektangulær papp-plate som målte 50cm X 80 cm. Og ved å klippe bort hjørnene og brette opp sidene fikk vi en liten eske. Eskens volum er avhengig av hvor stor kvadratisk bit vi klipper bort fra hjørnene. Ved første øyekast er dette en praktisk utforskningsoppgave, men esken skjuler også en 3.grads funksjon. Jeg valgte å jobbe med oppaven i Excel da dette er et effektivt standardverktøy for eksperimentering og utregning., og jeg gjør oppmerksom på at fila er stor [2.56mb] og kan ta noe tid å laste ned (**oppg.3.**) Jeg anbefaler nedlasting (høyre klikk over lenka) fremfor å åpne den i en nettleser. (MERK. fila består av 3 ark, som man kan bla i nederst til venstre i Excel.)

... 125

Portfolier som del af summativ evaluering

I portfoliolitteraturen berettes om forskellige erfaringer med portfolier som del af summativ evaluering. Her er tale om et område under udvikling, og der rejses lige så mange spørgsmål som der gives færdige svar.

I forsøgsrapporten fra Johannes voksenopplæringscenter i Stavanger rejses diskussionen om hvad der skal indgå i karakterbedømmelsen af portfolier.

Diskussionen drejer sig om hvorvidt de ikke-faglige kompetencer der aktiveres og synliggøres i portfolioevalueringen, skal tælle med i karaktergivningen. Diskussionen er indlejret i særlige norske forhold, men har også generel relevans for overvejelser over karaktergivning for portfolier. Portfolioevalueringen registrerer og dokumenterer både faglige, grænsefaglige og ikke-faglige kompetencer. I det norske forsøg henvises der til tre ikke-faglige kompetencer: læringskompetence, arbejdskompetence og social kompetence. *Læringskompetence* måles i fremgang i løbet af året og i evne til selvvurdering. *Arbejdskompetence* måles i arbejdsindsats og orden i portfoliens indhold. *Social kompetence* måles i evne til at give og modtage råd fra andre elever.

I rapporten argumenteres der for at læringskompetence skiller sig ud som en kompetence af en anden karakter end de to øvrige. Læringskompetence er knyttet til den faglige læring; den drejer sig om at kunne bruge undervisningen til at blive dygtigere. Lærerne når frem til at læringskompetence viser sig i bedre førsteudkast, selvvurdering og evne til at bruge respons og vejledning.

Utvikling av læringskompetanse er en prosess som manifesterer seg i et produkt. I seg selv har den liten verdi, akkurat som grammatikk heller ikke har noen egenverdi. Bare når

grammatikk-kunnskaper fører til bedre kommunikasjons-evne, har de noen betydning. På samme måte er det læringskompetansens bruksverdi vi må spørre etter.

Hvordan ser vi læringskompetansen hos en deltaker? Hvor finner vi dette 'produktet'? [...] Logg er et tydelig uttrykk for egenvurdering, likedan den egenvurderingen deltakeren gjør av sin utvalgsmappe. [...] Det viktigste bliver likevel å se på deltakerens førsteutkast. Viser disse tegn til bedring over en viss tid, f.eks. i løpet av et semester? Har deltakeren evne til å lære av sine feil, eller retter hun bare mer eller mindre mekanisk?

Et annet synlig tegn på læringskompetanse er evne til å ta imot og anvende råd og veiledning.¹²⁶

I rapporten fra Johannes voksenopplæringscenter konkretiseres et vanskelig punkt i vurderingen af portefolier som også dokumenteres i litteraturen i øvrigt. Hvordan vægtes dimensioner som læreprocesser og faglig utvikling, selvurdering og kammeratvurdering, set i forhold til de faglige dimensioner som traditionelt udgør grundlaget for karaktergivning? Problemet sættes på spidsen af at man her giver en *analytisk* vurdering, dvs. karakterer (og kommentarer) til hvert enkelt delaspekt i vurderingen.

I Mi'janne Juul Jensens arbejde med portfolioevaluering indgår disse dimensioner som elementer i en *holistisk* vurderingspraksis (jf. ovenfor side 29ff.). Lærings- og udviklingsdimensionen indgår som et af de tre hovedkriterier for vurdering og konkretiseres dels i kravene om at hele skriveforløb indgår i vurderingsportefolierne, dels i elevens refleksioner over egen udvikling. At bedømmelsen er holistisk, indebærer at der ikke gives delkarakter for enkeltprodukter eller for de enkelte områder for bedømmelse. Karakteren ledsages imidlertid af en skriftlig kommentar og i de fleste tilfælde af en samtale.

Både hos Mi'janne Juul Jensen og i forsøget fra Johannes voksenopplæringscenter er bedømmelsen en standpunktsvurdering og i høj grad orienteret mod den formative evalueringsfunktion. Hvis bedømmelsen imidlertid orienteres mere direkte mod summative funktioner som kontrol, sortering og adgangskrav til uddannelser,

rejser der sig problemer med pålideligheden og retfærdigheden af bedømmelsen.

Portfolioevaluering har en høj grad af *validitet*. Her evalueres en stor bredde i kompetencer og færdigheder, og udvikling over tid. Det er mere omdiskuteret hvor høj en grad af *reliabilitet* portfolioevaluering kan nå, og hvor velegnet den altså er til at rangordne, sortere og foretage sikre målinger af store gruppers færdigheder.

I USA indførte staten Vermont i 1992 portfolioevaluering i matematik og skrivning i 4. og 8. klasse. Der var tale om et skoleudviklingsprojekt med fokus på reform af undervisning og læreres professionsudvikling.¹²⁷ Derfor inddrog man så mange lærere som muligt i udviklingen af portfolioarbejdet og i vurderingsprocessen og lod det i høj grad være op til den enkelte lærer at beslutte indhold og udvælgelseskriterier for portfolioer. Alle portfolioer blev evalueret af to eksterne lærere ud over klasselæreren og sendt tilbage til skolerne så resultaterne kunne sammenlignes med den interne bedømmelse. Der blev udpeget skrivekonsulenter til at støtte både undervisning og vurderingsprocesser. Denne strategi førte til at lærerne i vid udstrækning tog projektet til sig, og portfolioprogrammet bidrog til undervisnings- og professionsudvikling. Imidlertid førte denne 'græsrods' tilgang til problemer med den tekniske kvalitet af vurderingsresultaterne, i hvert fald i de første år. Portfolioernes indhold var så forskelligt at de var vanskelige at karaktersætte, og der viste sig store uoverensstemmelse mellem de lærere der bedømte dem.¹²⁸ Det påpeges imidlertid mange steder i litteraturen at træning af censorer har givet mere ensartede vurderinger.

Håkan Andersson peger i sin diskussion ovenfor af portfolioevaluering som del af eksamensbeviser (se side 79f.) på at en mere ensartet vurderingskultur som den svenske vil give et bedre udgangspunkt for udvikling af en pålidelig portfoliobedømmelse, et synspunkt som kan overføres på danske forhold.

Peter Elbow og Pat Belanoff som var initiativtagere til portfolioevalueringen i den amerikanske skriveundervisning, diskuterer vurderingsproblemerne i en historisk artikel om portfolioprojektet.¹²⁹ De fremhæver også portfolioernes høje validitet og tvivlsomme reliabilitet. Imidlertid mener de at den lave reliabilitet hænger sammen med en for differentieret karakterskala. Til sorteringsbrug

taler de for en »minimal holistic scoring« hvor der kun gives karakter til de helt udmærkede og de utilfredsstillende portfolier mens resten blot angives at være bestået. Dette vil, mener de, fastholde portfolioevalueringen som den etablerede vurderingsform for skrivning og dermed styrke en professionel skriveundervisning, og det vil give en sikrere vurdering af elevernes faktiske skrivekompetence set i forhold til de adgangskrav til videre uddannelse der i USA er knyttet til skrivekompetence. Til formative evalueringsformål hvor en bred variation af teksttyper og kompetencer skal evalueres, taler Elbow og Belanoff for en tilsvarende forenkling af vurderingen til »strong«, »weak« og en standard midte.

To summarize this section: portfolios have helped more people involved in assessment to acknowledge how untrustworthy it is to rank multidimensional performances along a monodimensional scale. When testing is only for placement or for identifying students who have reached a satisfactory level, mere minimal holistic scoring will do. This saves money and means fewer dubious judgements. But because portfolios are mixed bags and thus invite evaluators to notice differences (things done well and not so well), they have come to suggest the possibility of scoring strengths and weaknesses.¹³⁰

Vi mener at portfolioevaluering bør inddrages og udvikles som en del af det danske gymnasiale evalueringssystem. Inspiration kan hentes blandt andet i de norske erfaringer fra Høgskolen i Vestfold.

I forbindelse med *standpunktsvurderingen* vil der ikke være umiddelbare vanskeligheder med portfolioevaluering. Standpunktsvurdering knytter sig tæt til den enkelte lærers forvaltning af faglige bekendtgørelseskrav i den konkrete klasse. Karaktergivningens begrundes med henvisning til den undervisning der har fundet sted, og de læreprocesser der har været skabt rammer for. Portfolioevaluering vil på én gang kunne styrke standpunktsvurderingens validitet og dens formative funktion.

Som Mi'janne Juul Jensens erfaringer viser, er det muligt for en enkelt lærer at udvikle portfolioevaluering i en skole der i øvrigt domineres af andre vurderingsformer. Det er imidlertid indlysende at det vil styrke vurderingssikkerheden hvis der er et samarbejds-

og udviklingsforum for vurderingen af portfolier på en skole, og hvis dette udviklingsarbejde understøttes med efteruddannelse og konsulentressourcer.

Portfoliovurdering som *eksamensform* på gymnasialt niveau findes der efter vores kendskab ikke grundigere dokumenterede nordiske forsøgserfaringer med.¹³¹ Der findes imidlertid som nævnt både engelske og amerikanske erfaringer. Vi mener at det er vigtigt at kvalificere også eksamensformernes validitet, og at portfolioevaluering bør indtænkes i det danske eksamenssystem. Portfolier kan tænkes som bidrag til en mundtlig eksamen i fag, men også som en rent skriftlig eksamensform.

For de nye organisationsformer og strukturer som ligger på tegnebrættet for de gymnasiale uddannelser, er det oplagt at tænke portfolioevaluering ind som én af en bred vifte af eksamensformer. Portfolioevalueringens særlige styrke er at den samtidig vil føre til at de deltagende lærere og klasser udvikler og ekspliciterer læringsmål og dokumentationsformer for disse.

Vi vil som én af flere muligheder konkret foreslå at portfolioevaluering gøres til evalueringsformen for timerammen almen studieforberedelse/studieområdet. Også det introducerende halve år mener vi med fordel kan dokumenteres med en elevportfolio på tværs af fag. Et halvt år med tæt formativ evaluering i fagene, men uden karakterer, kunne føre frem til en samlet dokumentation af studiekompetence i en portfolio. Klassens team kunne i samarbejde med de øvrige lærere skitsere rammerne for portfolioarbejdet og være ansvarlig for en bedømmelse, fx ud fra Elbow og Belanoffs minimalistiske holistiske skala. Sådanne portfolier ville som tidligere nævnt samtidig kunne fungere som meritdokumentation hvis eleven ønsker at skifte til en anden gymnasial uddannelse.

Portfolier i de gymnasiale uddannelser

Portfolioevaluering kan bedrives som et pædagogisk værktøj der stiller krav til både elever og lærere om refleksion, eksplicitering af mål og kriterier, gensidig evaluering og selvevaluering. Målet vil være kombinationen af læring og evaluering, og ekstragevinsten er en stadig fagdidaktisk og pædagogisk udvikling som udspringer af undervisningens praksis og bæres af elever og lærere.

Den kan imidlertid også bedrives som en metodik med mere isolerede og ensidige formål som fx bedre dokumentation eller mere kontrol. Her vil målet være systemets sikring af validitet i bedømmelsen af eleverne og af kontrol med deres arbejdsindsats fx under friere tilstedeværelseskrav.

Begge dele er naturligvis hver på sin måde legitime og nødvendige bestræbelser. I forbindelse med formuleringer i styringsdokumenter må man imidlertid nøje overveje hvilket signal man sender. Den første er den mest omfattende og kan rumme den anden mens det omvendte ikke er tilfældet. Den første er baseret på et højt niveau af gensidig tillid mellem lærer og elever fordi den forudsætter at elever vil eksponere og reflektere over fejl og svagheder med henblik på at lære. Den anden etablerer et forhold mellem elever og lærer/system der lægger op til at eleverne skjuler fejl og svagheder og fremviser præstationer som 'giver pote' for en bedømmelse, hvad enten der er tale om bedømmelse af præstationer eller af tilstedeværelse.

Portfolioevalueringens styrke som læringsværktøj er at den på grund af sin aktionsradius mellem læreproces og læreprodukt sammenbringer offentlige og private handlingsrum. Den sætter fokus på ufærdige og eksperimenterende processer, på refleksiv praksis, på samarbejde mellem lærende og på partnerskab mellem lærer og elever.

En undervisning hvis aktionsradius overvejende ligger inden for en kvantificerbar resultatbedømmelses kontekst, opbygger tvangsmæssigt noget andet: fejl og svagheder skjules, eksperimente-

ren finder måske sted i det isolerede kammer, men sporene udslettes i det færdige produkt. Offentliggjort bliver kun det der signalerer perfektion og succes.¹³²

Portfolioevaluering bør være en del af de gymnasiale uddannelsers pædagogiske profil. Men det er afgørende at det sker på en måde så de særlige kvaliteter ved denne evalueringsform bevares.

Portfoliomodellen må udformes ud fra devisen 'læring som proces'.

- Portfolioarbejdet må udformes og forvaltes i den konkrete kontekst. Det vil sige at rammerne for portfolioevalueringen må lægge op til selvforvaltning hos klasser, lærere og lærerteams.
- Udkast skal indgå i portfolier for at gøre læreprocessen synlig. 'Læringskompetence' skal således være et vurderingskriterium.
- Standarder for selvsvurdering må udvikles af elever og lærer i den konkrete sammenhæng, og hvis der findes standardiserede former, må de kunne modificeres så de får individuel betydning for de lærende.

Portfoliers kvalitet som brobygger mellem private og offentlige læringssfærer må opretholdes.

- Materialer fra begge sfærer og fra overgangen mellem dem skal indgå i portfolien så den tætte forbindelse mellem den individuelle læreverden og den almene verdensverden gøres tydelig.
- I bedømmelsen skal der lægges særlig vægt på dokumentation og refleksion over denne overgang for at understrege at transfer mellem private og offentlige kommunikationsformer er katalysator for kvalitet.
- I portfolioarbejdet skal læreproces og læreprodukt opleves som ligeværdige.

Vægten på refleksiv praksis skal fastholdes.

- Portfolioarbejdet må organiseres så de lærende får indsigt i at portfolioarbejde ikke bare består i sammenstilling af dokumentation, men på mangfoldige måder ledsager længerevarende arbejdsprocesser (som fx gennem arbejde med en dagbog, en arbejdsjournal mv.).

- Der må regelmæssigt gives anledninger til forskellige former for refleksiv praksis og til de gensidige læreprocesser som kammeratrespons giver mulighed for.

Portfolier må give anledning til udvikling af alternative bedømmelsesformer.

- Portfolier bør bedømmes af mere end én lærer da vurderingen altid er subjektiv. Herigennem vil lærere også få den nødvendige træning i bedømmelsen af portfolier. Bedømmelsen skal ikke kun være en karakter, men skal ledsages af mundtlig samtale og/eller en skriftlig kommentar.
- Portfolier skal inddrages som grundlag for prøver og eksaminer for at forbinde proces- og produktorienterede prøveformer på en meningsfuld måde.

Portfolioarbejde skal inddrages som led i kvalitets- og skoleudvikling.

- Kontinuerlig og omfattende vurdering af portfolier giver indblik i kvaliteten af de eksisterende uddannelsesstrukturer. Portfolier vil derfor være en værdifuld kilde til indsigt i og evaluering af undervisning og uddannelser.
- Gennem de samarbejdsformer mellem elev og lærer som portfolio giver anledning til, bliver indblikket i systemets effektivitet konkretiseret, kritisk diskuteret og udviklet og giver derfor anstød til forandringer. For så vidt der arbejdes med portfolier på en skole, bør dette arbejde derfor systematisk indtænkes i skoleudviklingsprocesser.

Der må allokeres de nødvendige ressourcer til at efteruddanne lærere og understøtte læreres udviklingsarbejde med portfolier.

- Det er et omfattende projekt at ændre den traditionelle bedømmeskultur. Det betyder at ressourcebehovet ikke må undervurderes når der organiseres efteruddannelses- og konsulentprogrammer der ikke blot skal udvikle nye ydre rammer for evaluering og bedømmelse, men også skal udvikle en anderledes evalueringskultur i de gymnasiale uddannelser.
- Vægten i efteruddannelsesprojektet bør lægges på styrkelsen af de formative evalueringsfunktioner eftersom det er

de erfaringer og erkendelser der kan hentes her, der skal være løftestang for ændring af bedømmelseskulturen.

Forskning og formidling.

- Der er behov for forskning i portefolier som undervisnings- og læringsmedium.
- Teoretiske studier må forbindes med konkret praksiserfaring.
- Viden og indsigt skal formidles til politikere og aftagere.

Noter

1. Linnakylä 2001: 146.
2. Calfee & Freedman 1996: 3.
3. Jf. blandt andre Simmons 1992, Juul Jensen 2000, Dysthe 2001, Linnakylä 2001.
4. En tilsvarende anbefaling gives i den netop udkomne rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut, *Eksamensformer i det almene gymnasium*, p. 77.
5. Jf. Uddannelsesstyrelsens rapport om eksamensforsøg under Udviklingsprogrammet hvor der peges på at nye eksamensformer giver usikkerhed på vurderingskriterier når den tavse viden der er indlejret i fagkulturerens bedømmelsespraksis, ikke uden videre kan fungere ved tværfaglige og projektbaserede eksamensformer. (Undervisningsministeriet 2002).
6. Lauvås 1999: 22.
7. Lauvås 1999: 21f.
8. Danmarks Evalueringsinstitut 2003: 72.
9. Lauvås & Jakobsen 2002: 95.
10. Lauvås & Jakobsen 2002: 12f.
11. Op.cit: 23.
12. Jakobsen, A., C. Rump, T. Clemmensen & M. May (1999): Kvalitetsudviklingsprojektet »Faglig Sammenhæng« – Hovedrapport. CDM's skriftserie nr. 1, Danmarks Tekniske Universitet. Her gengivet efter Lauvås & Jakobsen 2002: 30f.
13. Jakobsen et al 1999 (jf. foregående note): 35f.
14. Boud, D. (1989): The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation In Higher Education* 14, 1: 20-30. Her efter Lauvås & Jakobsen 2002: 63.
15. Lauvås & Jakobsen 2002: 49f.
16. Op.cit: 63.
17. Wolf et al: 31.
18. Op.cit: 57.
19. Wolf et al: 60.
20. Som et enkelt eksempel blandt mange hvor der beskrives sammenstød mellem formative evalueringsformer og eksamen kan der henvises til Juul Jensen et al: *Når sproget vokser* 1998.

21. Jf. Undervisningsministeriet 2002.
22. Ibid.
23. Danmarks Evalueringsinstitut 2003.
24. Op.cit: 13.
25. Lauvås og Jakobsen (2002) gennemgår en lang række afprøvede eksamensformer som på forskellig måde forbinder undervisning og eksamen, jf. også deres danske paralleludgivelse Jakobsen & Lauvås 2001.
26. Den følgende fremstilling bygger på Dysthe 1999a.
27. Paludan et al. 2001: 103ff. Jf. også om et parallelt eksempel i staten Kentucky, USA i Callahan 1997.
28. Jf. Ellmins introduktion til portfolio i *Portfolio – sätt att arbeta, tänka och lära* som også er oversat til dansk (Ellmin 2001).
29. Dysthe et al. 1996.
30. Bräuer 2002: 5.
31. Dette afsnit bygger bl.a. på Aase 2003 og Wittek 2002.
32. Aase 2003: 1.
33. Mi'janne Juul Jensen (2000a): »'Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene' – Peter, 1a. Om mappevurdering som alternativ vurderingsform«. In Esmann, Karin, Alma Rasmussen, Lisbeth B. Wiese (red.): *Dansk i dialog*. København: Dansklærerforeningen. 91-120.
34. Juul Jensen 2002 og 2003.
35. Juul Jensen 2002: 3f.
36. Juul Jensen 2000a: 117.
37. Juul Jensen 2000b: 6.
38. Juul Jensen 2003: 12.
39. Juul Jensen 2002: 1.
40. Op.cit: 1f.
41. Op.cit: 2f.
42. Op.cit: 5.
43. Juul Jensen 2003: 10f.
44. Op.cit: 12.
45. Hoel 1995: 284f., 292f.
46. Op.cit: 261ff., 701ff., jf. Juul Jensen m.fl. 1998: 43f.
47. Juul Jensen 2003: 11.
48. Se bl.a. Graves & Sunstein 1992, Calfee & Perfumo 1996, Fogarty 1996, Yancey & Weiser 1997.
49. Dysthe et al. 1996a og 1996b.
50. Dysthe 2001.
51. Mi'janne Juul Jensen rejser spørgsmålet om faste skrivetimer i sin rapport fra 2003. Hun gør opmærksom på at procesorienteret skrivi-

undervisning og portfolioevaluering kræver tid, og at der med det eksisterende timetal i dansk er et voldsomt tidspres. Hun kan fx ikke nå at holde skrivekonferencer med eleverne om deres løbende opgaver selv om hun anser det for at være en vigtig aktivitet. Derfor foreslår hun at man indfører skemalagte skrivetimer som fagene kan byde ind på efter behov, og som kan give mulighed for den individuelle vejledning (Juul Jensen 2003: 13).

52. Dysthe et al. 1996a: 40.
53. Simmons 1992.
54. Bergesen 2001: 6.
55. Op.cit: 6f.
56. Op.cit: 9.
57. Op.cit: 11.
58. Op.cit: 12.
59. Op.cit:18.
60. Op.cit: 45
61. Lindström 1999: 5.
62. Op.cit: 21ff.
63. Lindström henviser her til Howard Gardner (1991): *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books s. 238ff.
64. Lindström 1999: 27.
65. Op.cit: 35.
66. *Arts Propel* <http://www.pz.harvard.edu/Research/PROPEL.htm>
67. Wolf 1996: 104.
68. Eksamenssekretariatet 1996: 9f.
69. Eksamenssekretariatet 1996.
70. Op.cit: 3.
71. Op.cit: 74f.
72. Op.cit: 74.
73. Op.cit: 77.
74. Op.cit: 74f.
75. Taube 1999: 62f.
76. Op.cit: 61.
77. Callahan 1997: 57.
78. Op.cit: 59.
79. Op.cit: 66.
80. Dysthe 1999a: 202ff. Dysthes kilde er: Rachelle K. Hackett (1993): The functions of teacher-student portfolio conferences within an assessment system. Conference paper, AERA 1993.
81. *Den Europæiske Sprogportfolio* <http://culture2.coe.int/portfolio>
82. Jf. Hirtzel 2002.

83. http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html
84. DIALANG. <http://www.dialang.org>.
85. Kambskard 2003.
86. Ibid.
87. Jf. Kambskard 2003, Aase 2003.
88. Eva Kambskard er national koordinator for *Den Europæiske Sprogportfolio* i Danmark og står i spidsen for pilotprojektet 'Min første sprogportfolio'.
89. Jf. fx Schneider & Lenz u.å.
90. Bräuer 2002: 8f.
91. Læringssenteret 2002: 8.
92. Ellmin 2001: 19.
93. Op.cit: 77ff.
94. Følgegruppen for faget dansk i de elektroniske skoler (1998): *Amerikansk skriveundervisning og skriveforskning – med og uden computere. Indtryk fra en studierejse i september 1997 til centrale centre for skriveforskning i USA*. København: Undervisningsministeriet: 11.
95. Linnakylä 2001: 148.
96. Op.cit: 152.
97. Op.cit: 152f.
98. Beck & Gottlieb 2002: 11f.
99. Yancey & Weiser 1997: 4.
100. Moreau 1999.
101. <http://www.aahe.org/teaching/pfoliosearch3.cfm>
102. <http://www.aahe.org/teaching/pfoliosearch3.cfm?pfolioid=6>
103. Andersson 1996: 15.
104. Op.cit: 20.
105. Op.cit: 22.
106. Bräuer 2002: 13.
107. Ellmin & Ellmin 1997: 121.
108. Lillejord 1999: 30.
109. Dysthe 1999b.
110. Op.cit: 105.
111. Op.cit: 112.
112. Tenhula, T. (1996): Improving Academic Teaching Practices by Using Teaching Portfolio – The Finnish Way to Do It. Proceedings from the ICED Conference 1996. Her i Sorensen et al. 2002: 172.
113. <http://moses2.hive.no/iktntl/>
114. Hawisher & Selfe 1997: 311.
115. Undervisningsministeriet 2001: 4.3.

116. Op.cit: 4.3.3.
117. Ibid.
118. Holger Hamann kommenterer dette forhold og problematiserer rapportens ureflekterede skriven sig uden om de egentlige pædagogiske udfordringer: »Portfolio udfylder så at sige tomrummet i det virtuelle miljø 'når læreren er gået'. Det modsatte afhængighedsforhold eksisterer ikke – i hvert fald ikke i princippet: En ret interessant betragtning, for hvad sker der med 'Det Virtuelle Gymnasium', hvis ikke portfoliomethoden bliver en succes?« Hamann 2002: 2.
119. Ibid.
120. Ibid.
121. <http://moses2.hive.no/iktnlp/>
122. Øhra 2002.
123. Ibid.
124. Øhra 2001.
125. <http://mix.hive.no/~hugo/matte/presentasjonsmappa/index.htm>
126. Bergesen 2001: 32f.
127. Jf. Dysthe 1993 199ff., Herman, Gearhart, Aschbacher 1996: 30.
128. Herman, Gearhart, Aschbacher 1996: 30. Kjell Lars Berge har dokumenteret at reliabiliteten i censorernes vurdering af norske stile er lav (Berge 1993a og 1993b). Problemerne med reliabiliteten ved vurdering af portfolier skal måske derfor ses i et bredere perspektiv hvor vurdering af komplekse kompetencer under alle omstændigheder kræver et systematisk arbejde med eksplicitering af vurderingskriterier og tilnærning til reliabilitet gennem træning af censorer og udvikling af censorkulturer.
129. Elbow & Belanoff 1997.
130. Op.cit: 29.
131. I den norske videregående skole (den gymnasiale uddannelse) har to erhvervsfaglige studieretninger, Salg og service og Medier og kommunikation, portfoliovurdering som en del af eksamensformen. Oplysning fra Frødis Hertzberg.
132. De følgende anbefalinger bygger på Bräuer 2002.

Litteratur

- Aase, Laila (2003): *Mappe – Læringsprosess og vurderingsform*. Upubliceret manus.
- American Association for Higher Education (AAHE): Portfolio Program Search. <http://www.aahe.org/teaching/pfoliosearch3.cfm> Juni 2003.
- Andersson, Håkan (1996): Portfoliokulturen i USA – något för Sverige. *Didaktisk tidsskrift för lärarutbildning och lärarfortbildning* 4. Mölndal: Didaktiska Sällskapet. 15-22.
- Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag (2003): *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Arts Propel <http://www.pz.harvard.edu/Research/PROPEL.htm> Juni 2003.
- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002): *Elev/student- en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. *Gymnasiepædagogik* 31-32. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Berge, Kjell Lars (1993a): Hvorfor er det så vanskelig å få til en pålitelig bedømming av elevtekster? Om tekstevalueringens kroniske elendighet illustrert med eksempler fra sensuren i norsk hovedmål våren 1992. In Per Arne Michelsen, red.: *Sjangeroppbrudd*. Oslo: Cappelen. 65-94.
- Berge, Kjell Lars (1993b): På søking etter tolkningsfellesskap. Grundleggende problemer med å etablere evalueringskriterier for skriveopplæringen i den videregående skolen med et sideblikk til tilsvarende problemer i andre land og kulturer. In Moslet og Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. 151-190.
- Bergesen, Bente (2001): *Mappevurdering i norsk som andrespråk muntlig og i engelsk ved Johannes voksenopplæringscenter 1999-2001. Erfaringer og opplevelser fra et forsøk*. Oslo: Læringscenteret.
- Bräuer, Gerd (2002): Reformen durch Portfolios? www.ph-freiburg.de/schreibzentrum April 2003.
- Calfee, Robert C. & Sarah W. Freedman (1996): Classroom Writing Portfolios: Old, New, Borrowed, Blue. In R.C. Calfee & P. Perfumo (red.): *Writing Portfolios In the Classroom. Policy and Practise, Promise and Peril*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers. 3-26.

- Calfee Robert C. & Pamela Perfumo (red.) (1996): *Writing Portfolios In the Classroom. Policy and Practise, Promise and Peril*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Callahan, Susan (1997): Kentucky's State-Mandated Writing Portfolios and Teacher Accountability. In K.B. Yancey & I. Weiser (red.): *Situation Portfolios. Four Perspectives*. Utah: Utah State University Press. 57-71.
- Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Engelsk udgave ved Cambridge University Press. Fransk udgave ved Didier. Tysk udgave ved Langenschildt.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Eksamensformer i det almene gymnasium*. København: Statens Information.
- Den Europæiske Sprogportfolio <http://culture2.coe.int/portfolio> Juni 2003.
- DIALANG. <http://www.dialang.org> Juni 2003.
- Digital mappevurdering i norsk læreruddannelse http://luna.itu.no/Fokusomraader/elektronisk_mappevurdering Juni 2003.
- Dysthe, Olga (1993): Alternativ elevvurdering i norsk. In I. Moslet & L.S. Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. 191-208.
- Dysthe, Olga (1999a): Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn. In O.L. Fuglestad, S. Lillejord, J. Tobiassen (red.): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fakkbokforlaget. 181-208.
- Dysthe, Olga (1999b): Undervisning i høgare utdanning – like viktig som forskning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2. Oslo: Scandinavian University Press. 103-114.
- Dysthe, Olga (2001): Mappemetodikk med sosiokulturell forankring. In Olga Dysthe (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag. 333-348.
- Dysthe, Olga, Einar Størkersen, Hilde Foss, Grethe Haldorsen & Sissel Anderson (1996a): *Rapport fra forsøk med mappevurdering i norske ved Grønnåsen skole 1993-1996*. Oslo: Eksamenassekretariatet, Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus.
- Dysthe, Olga, Einar Størkersen, Hilde Foss, Grethe Haldorsen & Sissel Anderson (1996b): »Jeg vet hva jeg kan bra, hva jeg kan bedre og hva jeg kan mindre bra«. Forsøk med mappevurdering i norskfaget i ungdomsskolen. In K. Skagen (red.): *Karakterboka. Om karakterer og vurdering i ny skole*. Oslo: Universitetsforlaget. 159-180.
- Eksamenassekretariatet (1996): *Matematikkprosjekt. Vurdering som bindeledd mellom undervisning og læring. Informasjons- og idéhefte*. Oslo: Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus. Eksamenassekretariatet.
- Elbow, Peter & Pat Belanoff (1997): Reflections on an Explosion. In Yancey,

- Kathleen Blake & Irwin Weiser (red.): *Situating Portfolios. Four Perspectives*. Utah: Utah State University Press. 21-33.
- Ellmin, Roger (2001): *Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på*. (Overs. Ole Thornye). København: Gyldendal. (Original 2000).
- Ellmin, Roger og Birgitta Ellmin (2000): *New Zealands skole*. (Overs. Christina Bojlén). København: Gyldendal. (Original 1997).
- Fogarty, Robin (red.) (1996): *Student Portfolios: A Collection of Articles*. Illinois: IRI/ SkyLight Training and Publishing.
- Fuglestad, O.L., S. Lillejord, J. Tobiassen (red.) (1999): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Graves, Donald H. & Bonnie S. Sunstein (red.) (1992): *Portfolio Portraits*. Portsmouth: Heinemann / Toronto: Irwin Publishing.
- Hamann, Holger (2002): Portfolio i undervisningen. I hvilket omfang er portfolio i stand til at skabe en bedre evaluerings- og læringskultur, med større sammenhæng og selvstændighed i den enkelte elevs læring? <http://www.sdu.dk/Hum/dig/ITopgaver/index.htm> Juni 2003.
- Hawisher, Gail E. & Cynthia L. Selve (1997): *Wedding the Technologies of Writing Portfolios and Computers: The Challenges of Electronic Classrooms*. In K.B. Yancey & I. Weiser (red.): *Situating Portfolios. Four Perspectives*. Utah: Utah State University Press. 305-321.
- Herman, Joan L., Maryl Gearheart, Pamela Aschbacher (1996): *Portfolios for Classroom Assessment: Design and Implementation Issues*. In R.C. Calfee & P. Perfumo (red.): *Writing Portfolios In the Classroom. Policy and Practise, Promise and Peril*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers. 27-59.
- Hirtzel, Marianne (2002): Den Europæiske Sprogportfolio. In *Sprogforum* 23, Vol. 8, 2002. 16-21.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1995): *Elevsamtaler om skrivning i videregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Dr.Art. afhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim.
- Høgskolen i Vestfold: <http://moses2.hive.no/iktnlp/> Juni 2003.
- Jakobsen, Arne & Per Lauvås (2001): *Eksamen eller hvad? Former for summativ evaluering i professionsuddannelser*. København: Samfundslitteratur.
- Juul Jensen, Mi'janne (2000a): »'Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene' – Peter, 1a. Om mappevurdering som alternativ vurderingsform.« In K. Esmann, A. Rasmussen, L.B. Wiese (red.): *Dansk i dialog*. København: Dansk lærerforeningen. 91-120.
- Juul Jensen, Mi'janne (2000b): »Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene«. *Rapport om mappevurdering som alternativ vurderingsform*. Undervisningsministeriet.
- Juul Jensen, Mi'janne (2002): *Delrapport om mappevurdering som alternativ*

- vurderingsform*. Undervisningsministeriet. Projektnummer 2000-2434-0391.
- Juul Jensen, Mi'janne (2003): *Mappevurdering som alternativ vurderingsform. Afsluttende rapport om 2-årigt forsøg*. Undervisningsministeriet. Projektnummer 2000-2434-0391.
- Juul Jensen, Mi'janne, Ellen Krogh, Inger Lise Nordsborg, Alma Rasmussen, Agnes Witzke (1998): *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. København: Dansk lærerforenings forlag.
- Kambskard, Eva (2003): Sprogår – og hva' så? Publiceres i *Sproglæreren* 3. Sproglærerforeningen.
- Lauvås, Per (1999): *'Eksamen' innen høyere utdanning i Norge*. Rapport til utvalget for høyere utdanning. Fagområdet for universitetspedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Lauvås, Per & Arne Jakobsen (2002): *Exit eksamen – eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lillejord, Sølvi (1999): Skolevurdering er skoleutvikling og organisasjonslæring. In O.L Fuglestad, S. Lillejord, J. Tobiassen (red.): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fakbokforlaget. 19-37.
- Lindström, Lars (1999): *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Skolverket.
- Linnakylä, Pirjo (2001): Portfolio: Integrating writing, learning and assessment. In G. Rijlaarsdam (seriered.), P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (bind-red.): *Studies in Writing, Volume 7. Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. Holland: Kluwer Academic Publishers. 145-160.
- Læringssenteret (2002): *Utpøving av Portfolio Européen des Langues / European Language Portfolio i Norge*. Oslo: Læringssenteret.
- Madsen, Tjalve: Erfaringer med mappevurdering i USA. http://luna.itu.no/Fokusomraader/mappevurd/1012394091_24/view Juni 2003.
- Moreau, Helena (1999): Varför portfolio? *Skolbarn 6-16 år* Årgang 9, 5-6. 5-6.
- Murphy, Sandra (1997): Teachers and Students: Reclaiming Assessment Via Portfolios. In K.B. Yancey & I. Weiser (red.): *Situating Portfolios. Four Perspectives*. Utah: Utah State University Press. 72-88.
- Paludan, Poul, Peter Rohde Jensen, Steffen Auring, Kirsten Gjaldbæk, Peter Kaspersen (2001): *...kun løs er al fremmed tale? Modersmålsundervisningen i gymnasiet i en række europæiske lande*. København: Undervisningsministeriet.
- Ravnholt, Ole (2002): Ordet portfolio – er det nødvendigt? *Nyt fra Sprog-nævnet* 4. København: Kaleidoscope.

- Schneider, Günther & Peter Lenz (udgivelsesår ikke angivet): *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen. University of Fribourg/CH. <http://culture2.coe.int/portfolio> Juni 2003.
- Simmons, Jay (1992): Portfolios for Large-Scale Assessment. In D.H. Graves & B.S. Sunstein (red.): *Portfolio Portraits*. Portsmouth: Heinemann / Toronto: Irwin Publishing. 96-113.
- Sorensen, Elsebeth K., E.S. Takle, M.R. Taber & D. Fils (2002): CSCL: Structuring the Past, Present and Future through Virtual Portfolios. In L. Dirckinck-Holmfeld & B. Fibiger (red.): *Learning in Virtual Environments*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 165-191.
- Strandmyr, Liv-Torunn & Frøydis Hertzberg (1995): Mappedvurdering i norsk. Et FoU-prosjekt ved Nadderud videregående skole. *Norsk læreren* 1. Oslo: LNU/Cappelen.
- Sunstein, Bonnie S. (1992): Staying the Course: One Superintendent. In D.H. Graves & B.S. Sunstein (red.): *Portfolio Portraits*. Portsmouth: Heinemann / Toronto: Irwin Publishing. 129-145.
- Taube, Karin (1999): *Portfoliomethoden – undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*. (Overs. Henning Deurell). Vejle: Kroghs Forlag. (Original 1997).
- Tolsby, Håkon (2002): Digital Portfolios – a Tool for Learning, Self-Reflection, Sharing and Collaboration. In L. Dirckinck-Holmfeld & B. Fibiger (red.): *Learning in Virtual Environments*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 231-247.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001): *Det Virtuelle Gymnasium – Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet. Vision og strategi*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2002): *Eksamensforsøg 2001 i det almene gymnasium og hf – en erfaringsopsamling*. Hæfte nr. 18 fra Uddannelsesstyrelsen. København: Undervisningsministeriet.
- Wittek, Line (2002): Mapper som vurderings- og læringsredskab. <http://www.pfi.uio.no/uniped/gpm/mapper.html#litteratur> Juni 2003.
- Wittek, Line (2003): *Læringsarbeid og mappedvurdering. En casestudie fra to profesjonsstudier ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wolf, Dennis Palmer (1996): Portfolio Assessment: Sampling Student Work. In R. Fogarty (red.): *Student Portfolios: A Collection of Articles*. Illinois: IRI / SkyLight Training and Publishing. 101-110.

- Wolf, D., J. Bixby, J. Glenn III & H. Gardner (1991): To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17. 31-73.
- Yancey, Kathleen Blake & Irwin Weiser (red.) (1997): *Situating Portfolios. Four Perspectives*. Utah: Utah State University Press.
- Øhra, Matthias (2001): Pluto Rapport 2001. IKT og nye læreprosesser. Høgskolen i Vestfold. Avdeling for lærerutdanning. <http://ikt.hive.no/seksjoner/ped/Prosjekter/PLUTORAPPORT2001.htm#MAPPEVURDERING> Juni 2003.
- Øhra, Matthias (2002): IKT og nye læreprosesser. Høgskolen i Vestfold. Avdeling for lærerutdanning. http://www-lu.hive.no/pedagogikk/IKT%20Evaluering/pluto%20300602.htm#_VEDLEGG_2 Juni 2003.

Bilag

Mi'janne Juul Jensen: Portfoliooplæg til 2.g vurderingsmapper

Midtvejsmappe – 2x

Navn:

Dato:

I din skrivemappe skal du på nuværende tidspunkter have følgende skriveopgaver:

Tænkeskrivninger:

1. Hurtigskrivning over Kampmann: »Emilie Grünen«. Hvordan vil historien fortsætte? Hvad vil forfatteren vise mig?, 21/8
2. Illustration til Gelsted: Mennesket, 16/9
3. Læsedagbog over Tove Ditlevsen: »Man gjorde et barn fortræd«, 2/10
4. Hovedsynspunkt i Værum: »Trolden og ulven i dit eget indre«, 2/10
5. Hvad handler Ebbe Skammelsønvisen om, og hvordan slutter den? 16/12
6. Læsedagbog over »Hr. Bøsmere i Ellehjem«, 6/1

Hele skriveforløb (forarbejde, 1. udkast, responsark, 2. udkast, mine kommentarer)

1. Meddigtning: Emilie Grünen
2. Faglig formidling – opsamling på forløbet om psykoanalyse som læsemåde
3. Essay om selvvalgt emne

Refleksionsskrivninger:

1. Erfaringer fra den mundtlige årsprøve, 19/8
2. Refleksioner over formidlingsstilen, 31/10
3. Refleksioner over responsarbejde, 20/11
4. Refleksioner over argumentationsforløbet, 11/12
5. Refleksioner over essaystilen, 8/1

Evalueringsskema afleveres onsdag den 15-1-2003**Hvad skal mappen indeholde:**

I din evalueringsskema skal der ligge:

1. Din afkrydsede liste

Hvad har du liggende i din mappe? Hvis du mangler noget, forklar da hvorfor.

2. Fire udvalgte skrivelser:

1. et helt skriveforløb med dit forarbejde, 1.udkast, responsark og 2. udkast, mine kommentarer
2. en refleksionsskrivelse

3. En begrundelse for, hvorfor du netop har valgt de pågældende skrivelser.

Her gælder det om at være så konkret som muligt, når du argumenterer. Hvis du fx peger på, du har en klar skriveide, så marker hvad skriveideen er, og hvordan den sætter sig igennem som rød tråd – ligesom vi gjorde med Anders Jønssons essay.

Det bedste skriveforløb er det, du har fået mest ud af at arbejde med. Oftest vil det indeholde det bedste slutprodukt, men det kan også være det skriveforløb, hvor du fx er blevet klogere på din egen skriveproces eller du lige pludselig fik alting til at falde på plads, fordi du fandt frem til en klar skriveide.

Den bedste evalueringsskrivelse er den, hvor du mest præcist og konkret får sat ord på din nye viden, indsigt eller erkendelse.

4. Personlige overvejelser over din skriveudvikling dette første halve år:

Hvad er du blevet bedre til?

Hvad har du sværest ved?

Hvilke mål har du for din skrivning det næste halve år?

Afsluttende mappe – 2x
Maj 2003**Navn:****Dato:**

I din skrivemappe skal du på nuværende tidspunkter have følgende skriveopgaver:

Tænkeskrivninger:

1. Hurtigskrivning over Kampmann: »Emilie Grün«. Hvordan vil historien fortsætte?, 21/8
2. Illustration til Gelsted: Mennesket, 16/9
3. »Rødhætte«: Hvad vil eventyret vise mig?, 25/9
4. Læsedagbog over Tove Ditlevsen: »Man gjorde et barn fortræd«, 2/10
5. Hovedsynspunkt i Værum: »Trolden og ulven i dit eget indre«, 2/10
6. Hvad handler Ebbe Skammelsønvisen om, og hvordan slutter den? 16/12
7. Læsedagbog over »Hr. Bøsmere i Ellehjem«, 6/1
8. Skygning af sygdommens udvikling i Peter Seeberg: »Patienten«, 5/2
9. Hvilke tanker sætter Ribbjergs digt »Solsort« i gang hos mig? 10/2
10. Associationer til titlen »Tur i natten« (Panduro), 26/2
11. Skygning af ægget som symbol i Dorit Willumsen: »Komplikation«, 5/3
12. Hvad opfatter jeg som det centrale i Strunges kritik og alternativ til det bestående? 28/4

Hele skriveforløb (forarbejde, 1. udkast, responsark, 2. udkast, mine kommentarer)

1. Meddigtning: Emilie Grün
2. Faglig formidling – opsamling på forløbet om psykoanalyse som læse-måde
3. Essay om selvvalgt emne
4. Journalistisk skrivning – artikel til Samvirke om folkevisen som genre
5. Gør rede for og diskuter – om Velfærdsstaten
6. Studentereksamenssæt om traditioner og værdier, maj 2000 (frit genrevalg)

Refleksionsskrivninger:

1. Erfaringer fra den mundtlige årsprøve, 19/8
2. Refleksioner over formidlingsstilen, 31/10

3. Refleksioner over responsarbejde, 20/11
4. Refleksioner over argumentationsforløbet, 11/12
5. Refleksioner over essaystilen, 8/1
6. Refleksioner over »Samvirke«- stilen, 12/3
7. Refleksioner over »Gør rede for og diskuter«- stilen, 7/4
8. Refleksioner over eksamensforsøg og studenterekssamenssættet, 30/4

Diskussion af valg og begrundelser med hinanden: mandag den 5.maj
Aflevering: onsdag den 7. maj

Hvad skal mappen indeholde:

I din evalueringsmappe skal der ligge:

1. **Hvad indeholder din arbejdsskrivemappe i forhold til den opgivne liste?**

Hvis du mangler noget, forklar da hvorfor.

2. **Skrivekompetence.**

Vælg 2 tekster i forskellige genrer ud blandt de hele skriveforløb.

Begrund dine valg:

- hvad vil du vise med dit valg?
- hvad er godt, hvad kunne blive bedre?

Vær konkret i din begrundelse og giv konkrete eksempler som dokumentation. Husk at vedlægge alle dele af skriveforløbene

3. **Genrekendskab:**

Vi har i år arbejdet med nogle af de samme genrer som sidste år:

- a) fiktionsskrivning
- b) analyse og fortolkning af skønlitterære tekster med inddragelse af teori
- c) den populærvidenskabelige artikel

Af nye genrer har I mødt:

- d) essayet
- e) eksamenstilen: »Gør rede for og diskuter«

Karakteriser de to genrer.

På hvilke punkter ligner »Gør rede for og diskuter«-genren essayet? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?

4. **Skriveudvikling**

Hvordan har du udviklet dig som skriver i 2.g? Kommenter din evne til:

- a) at skrive i forskellige genrer
- b) at bearbejde dine tekster

- c) at give og bruge respons
 - d) at skrive korrekt (dvs. uden stave-, sprog- og tegnfejl)
- Hvad vil du fokusere på i begyndelsen af 3.g?

5. Hvilken karakter synes du, du skal have, når du samlet skal vurdere:

- a) din evne til at skrive i forskellige genrer
- b) dit sprog
- c) din evne til at give respons
- d) din bevidsthed om, hvordan gode tekster bliver til
- e) om du har orden i sagerne: har jeg, hvad jeg skal have i arbejds-skrivemappen?

Begrund dit karakterforslag