

Portfolioen

i slipstrømmen af
et nyt evaluerings-
paradigme



Gennem de seneste to årtier har uddannelsessystemet været vidne til et øget fokus på og nye krav knyttet til et skifte fra summativ, produktorienteret evaluering til formativ, procesorienteret evaluering. Skiftet er blevet beskrevet som uddannelsessystemets løsning på et misforhold mellem eksisterende evalueringspraksisser og forventninger til samfundsmæssige behov.

Brown (2004) og Gillett & Hammond (2009) taler om et behov for nye evalueringsstrategier, som passer til det 20. århundrede, for strategier, som er 'fit for purpose', mens Boud (2000) taler om 'bæredygtig evaluering'. Svaret på behovet for nye strategier er ifølge megen nyere litteratur effektiv brug af formativ evaluering (Boud 2000; Boud & Falchikov, 2006; Gillett & Hammond, 2009; Klenowski, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Topping, 1998; Yorke, 2003). Blandt de forskellige lærings- og evalueringsteknologier, der er introduceret i slipstrømmen af dette paradigmatisk skift, kan man vel godt tale om, har portfolioen været en af de mere populære. Portfolioen beskrives som en metode, der kan "entail nothing less than a wholesale transition from a testing culture to an assessment culture" (Wolf, Bixby, Glenn & Gardner 1991: 33; Krogh & Juul Jensen 2003), som et innovativt uddannelsesværktøj, og som en helt ny måde at forholde sig til eleven og elevens læring på, der understøtter læringskravene i et senmoderne samfund (Niguidula 1993; Arter 1995; Barchfeld-Venet 1997; Herman & Morrell 1999; Elmin 2001; Tolsby 2002; Krogh 2007). Det er en metode, der åbner muligheder (Elmin 2001: 72), der åbner mulighed for "å skabe en skole der alle bliver verdsatt og alle får sitt udviklingsrom" (Dyste 2001: 334). Som det fremgår, er forventningerne til portfolioen store. På samme tid synes det imidlertid svært at fange årsagerne til dens succes og ikke mindst svært at forstå de betingelser, som er en forudsætning for at indfri forventningerne (Arter 1995; Boud, 2000; Gillett & Hammond, 2009; Qvortrup 2011; Tolsby 2002; Yorke, 2003).

Målet med denne artikel er to-delt. På den ene side vil den belyse litteraturens forståelser af portfolioen og - som et led heri - de eksplicite og mere implicite antagelser, der knytter sig til disse forventninger. På den anden side vil den udfordre de hidtidige forståelser ved at diskutere portfolioens potentiale ud fra det systemteoretiske perspektiv. Dette gøres gennem en teoretisk funderet og empirisk informeret undersøgelse.

Forventninger til portfolioen

I indeværende artikel iagttages portfolioen som en teknologi til at løse samtidige udfordringer i uddannelsessystemet. Dette afsnit kaster et tættere blik på de forventninger, portfolioen tilskrives. Efterfølgende laves en kort gennemgang af portfolioens aktualitet i det danske uddannelsessystem, inden der følger en introduktion til systemteorien, som portfolioens potentialer i den afsluttende del vil blive belyst igennem.

Litteraturen beskriver portfolioer som formålsbestemte samlinger af elevarbejder, der udstiller og giver bevis for elevers anstrengelser, progression, præstationer og selv-refleksion (Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Messick, 1994; Dyste & Engelsen, 2004), som 'envelopes of the mind' (Orland-Barak, 2005, p. 4) eller som sammenstillinger af dispositioner, dvs. tilkendegivelser om anlæg og tilbøjeligheder, samlet over tid (LaBoskey, 1993; Smith & Tillemma, 1998).

Portfolio-organiseret undervisning beskrives som havende potentiale ift. både evaluering og læring. Med hensyn til evaluering er forventningerne relateret til den antagelse, at portfolioen bidrager til klarhed over og åbenhed omkring evalueringsprocesser, til elevinvolvering og til variation i rækken og spændvidden af arbejder, som der evalueres på, hvilket er med til at sikre en mere effektiv og passende evaluering (Biggs, 1998; Boud & Falchikov, 2006; Gillett & Hammond, 2009). Dette knyttes sammen med det forhold, at arbejdet med portfolio skaber en tættere kobling mellem undervisning og undervisningsaktiviteter i løbet af skoleåret og evalueringen i afslutningen af skoleåret (Belanoff & Dickson, 1991; Qvortrup, 2011; Yancey & Weiser, 1997). Koblingen skabes, fordi der

i portfolioen samles arbejder over tid. Samlingen og sammenstillingen af arbejder ændrer bredden af evalueringsmaterialet, nævnes det. Portfolioen skaber ikke bare et billede af, hvad eleven har lært, men også af, hvordan eleven lærer og af elevens holdning til det at lære (Otnes 2005; Ellmin 2001; Qvortrup 2011).

Med hensyn til læring beskrives portfolioen som et værktøj for øget læring og udvikling (Butler & Winne 1995; Orland- Barak, 2005; Tillema, 1998; Tillema & Smith, 2000). I følge Yancey og Weiser (1997, s. 4) støtter portfolioen aktiv videnkonstruktion samt refleksion over læringsprocesser og -præstationer. Samtidig ser man forventninger om, at arbejdet med portfolioen understøtter skabelsen af fællesskaber, hvor elever og lærere arbejder sammen som læsere, skrivere, tænkere, forskere og lærende. Disse fællesskaber tilskynder elever til at tænke dybere over og giver dem tro på deres egen læring, hvilket igen ikke bare motiverer eleven og får eleven til at tage et større ansvar for sine studier (Ellmin & Ellmin 2000; Ellmin 2001), men også understøtter deres fremtidige rolle som reflekterende lærende (Ackelman 2001; Darling-Hammond & Snyder, 2000; Lund 2008a; Tillema & Smith, 2007; Zeichner & Wray 2001).

Portfolioen forventes altså at håndtere et antal af udfordringer med hensyn til gennemsigthed og forudsigtelighed i læringsudbyttet. Med hensyn til gennemsigthed orienterer forventningerne sig mod dokumentation af både læringsprocesser og -præstationer.

I tillæg til de høje forventninger beskriver litteraturen en række fundamentale betingelser for succesfuld brug af portfolioen. Disse betingelser kommer til udtryk i på den ene side casestudier beskrivende succesfulde anvendelser af portfolio og på den anden side omhyggeligt udarbejdede forskrifter for brug af portfolio, hvor det indikeres, at et eller andet 'mere' end de beskrevne guidelines er en forudsætning for succes (se Qvortrup 2011). Vi hører om 'de rigtige elever', om elev-villighed og den rigtige lærermentalitet, ligesom der kan iagttages begreber som 'et fælles grundlag', et særligt fortolknings- og vurderingsfællesskab, den rigtige klasserumskultur og en særlig evalueringsskulturs (Barrett & Wilkerson, 2004; Dysthe 2001; Ellmin

2001; Gillett & Hammond, 2009; Tolsby, 2002; Qvortrup 2011). Det synes ikke nemt at fange, hvad dette 'mere', altså de fundamentale betingelser for succes, helt konkret dækker over, og litteraturen kredser stadig om det (Boud, 2000; Gillett & Hammond, 2009; Yorke, 2003).

Portfolioen i det danske uddannelsessystem

Portfolioen er inden for det seneste årti blevet givet stor interesse i hele det danske uddannelsessystem på alle uddannelsesniveauer og inden for mange fag-sammenhænge. I folkeskolen er der de seneste år blevet gennemført forskellige evalueringstiltag på henholdsvis elev-, skole- og systemniveau, og et af de værktøjer, som foreslås til evaluering i undervisningen, er portfolio¹. I gymnasiet skærpede gymnasierformen anno 2005 kravene til elevernes og lærernes dokumentation af samt refleksion i og over læring og undervisning. Realiseringen af disse skærpede krav forudsatte inddragelse af nye undervisnings- og evalueringsformer, hvor portfolioen indtog en central plads og således ikke bare blev skrevet ind som metode i læreplanerne, men også blev tillagt stor opmærksomhed ved f.eks. at være omdrejningspunktet for en række udviklingsprojekter (Qvortrup 2011). På universitetsniveau arbejder man med den såkaldte undervisningsportfolio, som skal vedlægges ansøgninger til videnskabelige stillinger med henblik på at gøre det muligt at tillægge dokumenterede undervisningskvalifikationer vægt, når kvalifikationsbedømmelser foretages.

Interessen for portfolioen som metode er altså stor. Samtidig ses der i den pædagogiske praksis en række udtryk for, at forventningerne til portfolioen ikke altid bliver opfyldt. På den ene side ses dette ved, at portfolioen opgives som metode (se Qvortrup 2011). På den anden side ses det i studier, som viser, at lærere kæmper med metoden og med at opfylde det såkaldte 'mere' (Qvortrup 2011). De bruger meget tid og mange kræfter på at forsøge at indfri forventningerne til arbejdet med portfolioen (Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012).

¹ <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Portfolio>

Niklas Luhmanns begreber om læring og undervisning

Teorierne, som i tidligere studier har været anvendt til at belyse portfolioen, har i det væsentligste haft grundforholdet mellem lærer og elev, mellem undervisning og læring, som sit grundfokus (se evt. Qvortrup 2011). Med dette fokus bliver resultatet uundgåeligt en modsætning mellem lærer og elev og et fokus på den uløselige manglende mulighed for at opløse denne modsætning. I indeværende artikel vil et sådant fokus blive forladt til fordel for en teori, hvis grundenhed i beskrivelse af undervisning er kommunikation. Dette betyder, at "I stedet for en mennesketil-menneske pædagogik træder en socialstrukturel analyse af kompleksiteten i skoleundervisningens interaktionssystemer og af grænserne for den heri boende iagttagelses- og handlingskapacitet" (Luhmann & Schorr 1982: 17). Luhmanns teoriapparat er stort og komplekst, men for indeværende rækker det med hans begreber om selvreferentielle og funktionelt lukkede systemer, strukturel kobling og teknologiunderskud.

Systemer: selvreferentielle og funktionelt lukkede

Ifølge Luhmann (1995, 2002a) kan både elevs læring og undervisning beskrives som operationer eller processer, der udspiller sig i selvreferentielle og funktionelt lukkede systemer; læring i bevidsthedssystemer og undervisning i kommunikationssystemer. At systemerne er selvreferentielle og funktionelt lukkede, beskriver det forhold, at systemerne producerer sig selv med reference til sig selv i lukkede kredsløb af bevidsthed henholdsvis kommunikation. De har ikke direkte adgang til hinanden, og kan ikke determinere hinanden.

Læring, som refererer til operationer, der fører til ændringer i et psykisk systems strukturer og hermed også til ændringer i fremtidige erkendelses- og læringsmuligheder (Luhmann 1990b, s. 69), kan ikke iagttages direkte i undervisningen og kan ikke udtrykkes i dens helhed. Læring henviser som nævnt til strukturforandringer i systemet, og da psykiske systemer eller bevidstheden opererer med sansenære indtryk (Luhmann 1990a; 1995), er der ikke nødvendigvis tale om hverken et reflekteret eller et sprogligt fænomen. Samtidig kan undervisning ikke indvirke på individets læring; der kan ikke sluttes fra undervisning baseret på kommunikation til læring.



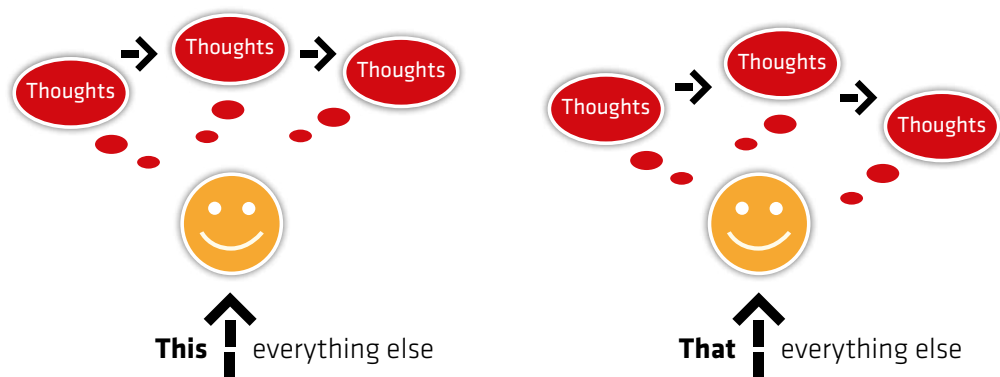
Strukturelle koblinger

Lukketheden betyder imidlertid ikke, at de to systemer slet ikke kan påvirke hinanden. Dette foregår gennem det, Luhmann beskriver som strukturelle koblinger, hvor sproget som medie for både tænkning og kommunikation tillader systemerne at beskæftige sig med det samme tema (Luhmann 2002b). Både kommunikation og tanker kan (i en vis udstrækning) sættes på sproglig form, uden at tanker og kommunikation dermed kan reduceres til sprog (Qvortrup & Keiding 2013b). Via sproget kan psykiske systemer bidrage til og dermed forstyrre sociale systemer (kommunikationen udvikler sig måske i en anden retning), ligesom kommunikation kan forstyrre psykiske til at tænke anderledes (det, der blev sagt, fik mig til at tænke anderledes).

De systemoperationer, der muliggør systemets kontakt til omverdenen - og dermed en væsentlig del af grundlaget for læring, beskrives som iagttagelser, der kobles til det at markere forskelle. Gennem iagttagelsen markeres - udvælges - noget og ikke alt andet. En iagttagelse udspringer altid af tidligere læring og af de herigennem opbyggede forventningsstrukturer, som konsolideres eller revideres, når iagttagelsen bekræfter henholdsvis bryder/skuffer forventningerne (Qvortrup & Keiding 2013b). Med udgangspunkt i systemernes lukkethed og iagttagelsesbegrebet kan de strukturelle koblinger beskrives som forme, der lukker noget ind og lader alt andet ude (Luhmann 1990, s. 163). Måden, hvorpå den enkelte elev kobler sig til undervisningen, former dennes konkrete læringskontekst. Hvert enkelt individ skaber således gennem dennes strukturelle kobling sin egen helt unikke og

systemrelative læringskontekst. Undervisningen kan således som socialt system resultere i, at der er skabt en række vidt forskellige læringskontekster, alt afhængigt af hvorledes de forskellige elever kobler sig til denne (Keiding 2007; Qvortrup & Keiding 2013b).

Relationen mellem bevidsthedssystemer og kommunikationssystemer, mellem tanker og kommunikation og mellem læring og undervisning kan illustreres på følgende måde:



Teaching as a social system:
Communication 1 → Communication 2 → Communication 3

Figur 1. Operativt lukkede psykiske systemer baseret på tanker og deres strukturelle kobling via sproget til undervisning som et operativt lukkede kommunikationssystem baseret på kæder af kommunikation (efter Qvortrup & Keiding 2013b)

Figuren illustrerer, hvordan både et lærende system og kommunikationen i en iagttagelse sætter en forskel (illustreret ved den galgeformede streg), og dermed markerer noget – det betegnedes – som tager sig ud fra det ikke-markerede, alt andet.

Undervisningens teknologiunderskud

Undervisning opererer som følge af den manglende mulighed for at observere den læring, der har fundet eller finder sted i elever, under det, Luhmann beskriver som et 'teknologi-underskud' (Luhmann & Schorr 1982,

2000). Begrebet om teknologi-underskud slår det fast, at ingen teknologi kan ophæve den gensidige autonomi og lukkethed mellem undervisning og læring. Dette står i kontrast til det fænomen, at undervisningen må være i stand til at demonstrere og vurdere, hvordan den påvirker de deltagende elever i forhold til de intendede læringsmål. Luhmann formulerer det sådan, at et system "må kontrollere sine virkninger på omverdenen gennem tilbagevirkningerne på det selv, hvis det vil forholde sig rationelt" (2000, s. 539).

Systemteorien er ikke, på trods af dette udgangspunkt, teknologipessimistisk. På den ene side erkender den, at ingen teknologi kan løse undervisningens dilemma; ingen teknologi, lige meget hvor god den er, giver undervisningen mulighed for at styre eller iagttage elevernes læring. Undervisningens manglende mulighed for at determinere og kontrollere læring er et vilkår og kan dermed ikke forstås som et udtryk for metodisk ufuldkommenhed eller som et problem/en fejl, der kan elimineres gennem mere hensigtsmæssige undervisningsstrategier og hertil hørende metoder og medier (Keiding & Qvortrup 2013; Qvortrup & Keiding 2013b). På den anden side benægter den ikke, at teknologier har/kan have en indvirkning, og at visse teknologier er mere overbevisende end andre. Derfor må vi heller ikke stoppe med at forsøge at mindske teknologi-underskuddet eller at håndtere

det på bedre måder (Luhmann & Schorr, 1982, 2000; se også Keiding & Qvortrup 2013; Qvortrup & Keiding 2013b). Undervisningen må altså indstille sig på at operere under, hvad Luhmann & Schorr betegner som et teknologideficit, og frem for at fokusere på, hvad der ikke er muligt, nemlig at opfinde teknologier, der kan sikre en entydig kobling mellem undervisning og læring, må blikket rettes mod, hvad som dog er muligt (Luhmann & Schorr 1982b, s.16; se også Qvortrup & Keiding 2013b).

Det vil således være udgangspunktet i nedenstående genbeskrivelse af portfolioen. Portfolioen kan ikke forstås som en teknologi, der kan sikre en kobling mellem undervisning og læring, men hvad er det så, den muliggør, som får den til at fremstå så overbevisende, som vi hører, at den gør? Kan vi gennem en systemteoretisk genbeskrivelse, der tager udgangspunkt i forskellen mellem læring og undervisning frem for at søge enheden i og mellem disse, begrebsliggøre disse muligheder?

En systemteoretisk genbeskrivelse

Svaret på ovenfor stillede spørgsmål om, hvad det er, der får portfolioen til at fremstå så overbevisende som undervisningsteknologi, søges i indeværende afsnit besvaret gennem en fokusering på tre forhold, som alle tre relaterer sig til de forventninger, som er blevet fremhævet som centrale for arbejdet med portfolio. Med det systemteoretiske udgangspunkt vil fokus ikke være på at anviser bestemte handlinger. Der tages udgangspunkt i kausalforestillinger, som mennesket allerede handler ud fra, med henblik på at belyse disse (Qvortrup 2011; Qvortrup 2012: 107).

De tre forhold, som der vil blive taget fat i, er:

- 1) Portfolioen som refleksionsskabende medium
- 2) Portfolioen som medium for iagttagelse af læring
- 3) Portfolioen som medium for andenordens-iagttagelse og for forventningsskabelse

Disse vil blive gennemgået én for én. Analysens sigte er ikke at lave en udtømmende analyse af portfolio-

ens muligheder og begrænsninger, men gennem tre nedslag på litteraturens forventninger til portfolioen at eksemplificere, hvad der sker, hvis man iagttager disse med systemteoretiske briller.

Portfolioen som refleksionsskabende medium

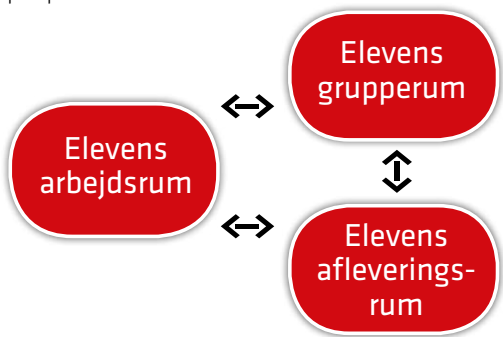
I belysning af portfolioen som refleksionsskabende medium vil blive taget udgangspunkt i en situation fra observationer af portfolio-baseret undervisning i gymnasiet (Qvortrup 2011):

Jeg observerer en undervisningstime i et forløb, hvor klassen har arbejdet med refleksionsskemaer, som skal indgå i portfolioen og i den portfoliobaserede eksamen. Ideen bag arbejdet med disse refleksionsskemaer er, at de er et vigtigt element i det, der skal give mulighed for at basere eksaminationen på en 'helhedsvurdering' af elevens viden og kunnen. Under udfyldningen af refleksionsskemaer rækker en elev hånden op og spørger sin lærer: "Hvad skal jeg sige til eksamen for at få en god refleksionskarakter?". Læreren sukker opgivende og siger til eleven, at hun ikke kan give svaret. Hun skal skrive om sin individuelle progression, om sin læring og sine læringserfaringer. Efter timen henvender læreren sig til mig, kommenterende på situationen: "De har endnu ikke helt forstået, hvad det handler om. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal gøre det klart for dem".

Eksemplet illustrerer det forhold, jeg pegede på i afslutningen af afsnittet "Portfolioen i det danske uddannelsessystem", at læreren bruger mange kræfter på at forsøge at indfri forventninger til portfolioarbejdet, uden at det, som læreren iagttager det, helt synes at lykkes. Det skal vi dog ikke opholde os mere ved for indeværende. I stedet vil jeg foreslå en anden analyse af den situation, der for læreren umiddelbart opfattes som et mislykket forsøg på at skabe rammer for elevens ucensurerede og autentiske selvbeskrivelse. Denne analyse vil tage udgangspunkt i de rammer for perspektivtransmission, som man også kan begrebs sætte den beskrevne lærer-facilitering af portfolioarbejde som. Eleven iagttager sig selv som deltager i undervisningssystemets kommunikation. Elevens selviagttagelse gives mening i relation til iagttagelse af kommunikationens, altså undervisningens, betingelser. Man kan også sige, at selvreferen-

cen ikke forekommer som det eneste, men som ét blandt to henvisningsmomenter i elevens iagttagelse af et givet stof. Netop denne iagttagelse af grænsen mellem undervisningens og elevens grænsedragning vil systemteorien betegne som refleksion: Refleksion finder sted "i alle former for selvfremsstilling, hvor den antagelse ligger til grund, at omverdenen ikke uden videre accepterer systemet, sådan som det ønsker at forstå sig selv" (Luhmann 2000: 508). Pointen er altså her, at der ikke er tale om enten-eller i forhold til undervisningens eller elevens iagttagelse af et givet tema, men om et både-og. Det er ikke enten underviserens kriterier for rigtighed eller elevens kriterier for rigtighed, der styrer kommunikationen, og god selvrefleksion kan således ikke defineres ved det, at eleven alene iagttager med sin egne kriterier. Der er med systemteorien tale om refleksion, netop fordi adskillelsen mellem elev og undervisning ligger til grund, og portfolio-arbejdet synes altså at facilitere dette, og med det refleksionsskema, der udfyldes, at gøre det muligt at iagttage de produkter, som er resultatet af en sådan refleksion.

Med den opdeling i forskellige sfærer, som ofte ses anvendt i portfolio-arbejder, og med de forskellige refleksionsarbejder, der knyttes til arbejderne i disse forskellige sfærer (se f.eks. Qvortrup 2006), må portfolioen altså siges at kunne understøtte forskellige perspektivtransmissioner og således refleksion i forhold til forskellige undervisningsformede interaktionssystemer. Og den gør det ikke mindst med sin systematisering af disse forskellige interaktionssystemer og med sine krav om skriftlige kommunikationsbidrag muligt at iagttage og tematisere sådanne perspektivtransmissioner.



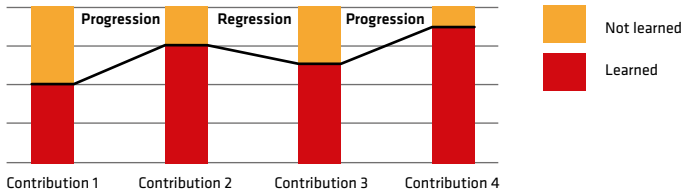
Til refleksionsdelen kan tilføjes refleksivitet eller processuel selvreference, som Luhmann taler om, når forskellen mellem før og efter ligger til grund for hændelser (Luhmann 2000: 507). Her giver portfolioen, i og med at den fastgør iagttagelse gennem bidrag til kommunikation, mulighed for at iagttage tidligere iagttagelser i en iagttagelsesproces, altså at iagttage iagttagelser, som de kommer til udtryk i kommunikation, og at sammenstille iagttagelser over tid.



Refleksion er med systemteoretiske briller ikke knyttet til autenticitet i forhold til selviagttagelse, altså til 'rigtig' eller 'ærlig' iagttagelse af egen læring, men til iagttagelse af forskellen i grænsedragninger mellem forskellige deltagere eller over tid, og portfolioen synes altså gennem sin systematisering af kommunikationsbidrag knyttet til forskellige sfærer og sin fastfrysning af disse kommunikationsbidrag at understøtte forskellige former for refleksion.

Portfolioen som medium for synliggørelse af læring

Som det fremgik ovenfor, er en yderligere af de helt centrale forventninger, der knyttes til portfolioen, relateret til synliggørelse af læring. Samlingen og sammenstillingen af arbejder ændrer bredden af evalueringsmaterialet, nævnes det. Portfolioen skaber ikke bare et billede af, hvad eleven har lært, men også af, hvordan eleven lærer. Med systemteoretiske briller er det alene kommunikationsbidrag, der gøres synlige i portfolioen. Man må således holde fast i, at portfolioen som en samling af produkter, gør det muligt at iagttage og sammenstille kommunikationsbidrag (der kan iagttages som tegn på læring) over et tidsrum. Lad os belyse de muligheder, dette giver, ved at tage udgangspunkt i nedenstående illustration fra Qvortrup & Keiding 2013b:



Figur 2. Diagram illustrerende, hvordan samlingen af opgaver i en portfolio giver mulighed for at observere udtryk for læring i tre dimensioner (efter Qvortrup & Keiding 2013b).

Søjlerne illustrerer enkeltbidrag i portfolioen, mens de linjer, der er markeret mellem bidragene, markerer, hvordan sammenstillingen og sammenligningen af bidrag over tid åbner for iagttagelse af progression. Vi ser, hvordan eleven har klaret sig bedre i forhold til formulerede mål i bidrag 2 end i bidrag 1. Der er sket en progression. Samtidig illustrerer figuren, at sammenstillingen af bidrag i portfolioen gør det muligt at iagttage progression i elevens progression, dvs. om progressionen i visse perioder er hurtigere eller langsommere end i andre. Linjen mellem bidrag 3 og 4 er stejlere end linjen mellem bidrag 1 og 2, og således giver sammenstillingen af bidrag i portfolioen altså udtryk for, at den studerendes progression er øget, hvilket kan iagttages som et tegn på, at eleven er blevet bedre til at blive bedre. Forholdet mellem 'lært' og 'ikke-lært' inden for et enkelt bidrag beskriver præstationen i relation til intenderede læringsmål på et givet tidspunkt. Ændringerne i præstationer, som bliver iagttagelige ved at sammenligne præstationer i relation til intenderede læringsmål mellem to bidrag, giver mulighed for at observere progression (eller regression) i læring. Og sidst: variationen i progressions-/regressionslinjernes støjthed giver mulighed for at observere progression/regression i progressionen (Qvortrup & Keiding 2013b). Den systemteoretiske analyse giver mulighed for at specificere og konkretisere den påstand, at portfolioen synliggør læring i bred forstand. Det er blevet klart, hvordan portfolioen åbner for iagttagelse af udtryk for læring i tre dimensioner. Dette står i kontrast til andre evalueringsteknologier, hvor man alene beskæftiger sig med en præstation på et givet tidspunkt.

Portfolioen som medium for iagttagelse og for forventningsskabelse

Afsluttende en systemteoretisk analyse af nedslag på forventninger til portfolioen, vil vi rette blikke mod en belysning af, hvordan portfolioen kan forstås som medie for iagttagelse af deltagerens forudsætninger og forventninger. Alle deltagere – såvel elever som lærer – kobler sig, som det fremgik af introduktionen til sy-

stemteorien, til undervisningen med reference til deres egen indre kompleksitet og egne forventninger. Ved at tage disse forventninger og forudsætninger i betragtning kan undervisningen orientere sine valg af information og meddelelsesformer mod disse med henblik på at skabe koblingsmuligheder. Vi har allerede set, hvordan portfolioen synes at facilitere perspektivskifter hos eleven, altså det, at eleven stimuleres til selviagttagelse gennem fremmeiagttagelse: Hvordan kan jeg præsentere mig selv inden for rammerne af de forventninger, undervisningen har til min selviagttagelse. Videre betyder arbejdet med disse selviagttagelser og sprogliggørelsen af dem via f.eks. refleksionsskemaer, at disse bidrag af selviagttagelse gennem fremmeiagttagelse gøres til genstand i undervisningskommunikationen, hvorefter de kan tematiseres som bidrag i kommunikationen. Asymmetrien, som kendetegner relationen mellem lærer og elev, overskrides ikke, men kommunikationsbidrag gøres synlige som ressource for undervisningen. Hermed skabes der mulighed for refleksiv kommunikation eller forståelseskontrol (forståelse af forståelse), som Luhmann (2006) taler om. En sådan forståelseskontrol er mulig i den løbende dialog i undervisningen, men portfolioen udgør altså en særlig foranstaltning for asynkron og medløbende forståelseskontrol. Den faciliterer iagttagelser af forventningshorisonten for henholdsvis uddannelses/undervisningens og de deltagende elevernes meddelte information. Der sker hermed en reduktion af undervisningens kompleksitet (vi iagttager disse og ikke alle andre bidrag som udtryk for forventningshorisonten). Dette reducerer ikke den kontingens, der ligger i, at deltagerne (både lærer og elever) kan forstå meddelt information på andre måder end intenderet, men det gør det muligt at gøre den forståelse og intention, der tilskrives på baggrund af et kommunikativt bidrag, til tema i kommunikationen. En elev kan eksempelvis løse en opgave på en helt anden måde end forventet. Et sådant valg beror på en intention, som ikke kan iagttages direkte, men som kan søges afdækket gennem refleksiv kommunikation.

Afsluttende betragtninger

I artiklen har jeg belyst litteraturens forståelser af portfolioen, og jeg har udfordret disse forståelser ved at diskutere portfolioens potentiale ud fra det

systemteoretiske perspektiv. Der er blevet taget udgangspunkt i kausalforestillinger, som mennesket allerede handler ud fra. Således har det systemteoretiske udgangspunkt ikke givet mulighed for at formulere handlingsanvisninger i forhold til arbejdet med portfolio, men det har givet mulighed for at belyse, hvad det er, portfolioen muliggør, som får den til at fremstå så overbevisende, som vi hører, at den gør. En sådan belysning er relevant for undervisningspraksis, fordi didaktik (altså planlægning og refleksion over undervisning) handler om at kunne begrunde de undervisningsmæssige valg, der træffes. Som Hopmann siger det: "Vigtigt er det i første omgang bare, at der i undervisningens øjemed ikke bare kan gøres, hvad man lige har lyst til (i hvert fald burde det ikke ske). Når en spørger andre eller sig selv: Hvorfor valgte du det her i stedet for noget andet, så skal der kunne svares. Det er det – og udelukkende det – som al didaktik drejer sig om" (Hopmann u.å., s. 144). Disse begrundelser kan ikke alene baseres på egne erfaringer, "individualiseringen af rationalitetsforventningerne i lang tid har været forældet" (Luhmann 2006: 166), men må træffes på baggrund af kendskabet til "et tilstrækkeligt stort antal komplekse rutiner, som kan bruges i uklart definerede situationer – dels til en bedre definition af situationen, dels til at udvælge de aspekter, der kan behandles" (Luhmann 2006: 171). Det er altså som underviser ikke nok at erfare, at portfolioen virker, men også nødvendigt at kunne begrunde valget af denne metode fremfor andre, og det tilbyder en teoretisk-analytisk genbeskrivelse som indeværende begreber til at gøre. Begreber, som kan bruges i refleksionen over og begrundelsen for valg af portfolio i en given undervisningsmæssig sammenhæng.

Fra det systemteoretiske perspektiv er den undervisningsmæssige relevans af portfolioen ikke, at den sikrer intransparens i forhold til læringsprocesser og -produkter, men at den tilbyder nye muligheder for skabelse af undervisningsfællesskaber og for delta-gernes konstruktion af kommunikative bidrag heri og iagttagelse af samme. I artiklen er der blevet fokuseret på, hvordan portfolioen synes at kunne understøtte perspektivtransmissioner og således refleksion i forhold til forskellige undervisningsformede interaktionssystemer, ligesom den muliggør iagttagelse og

tematisering af disse perspektivtransmissioner. Samtidig har artiklen fokuseret på, hvordan portfolioen synliggør læring i bred forstand. Den systemteoretiske genbeskrivelse har tematiseret denne bredde som læring i tre dimensioner. Afslutningsvis er det blevet diskuteret, hvordan portfolioen faciliterer iagttagelser af forventningshorisonten for henholdsvis uddannelsens/undervisningens og de deltagende elevernes meddelte information, og dermed reducerer undervisningens kompleksitet. Analysen er ikke udtømmende i forhold til portfolioens muligheder og begrænsninger, men gennem de tre nedslag på litteraturens forventninger til portfolioen har den eksemplificeret, hvad der sker, hvis man iagttager disse med systemteoretiske briller.

Litteratur

- Ackelman, K. (2001): *Elevportfolio – elevens egen uddannelsesbog*. Billesø & Baltzer.
- Arter, J. (1995): "Portfolios for Assessment and Instruction" *Eric Digest*. <http://www.ericdigests.org/1996-3/portfolios.htm>
- Barchfeld-Venet, P. (1997): *A Portfolio Handbook, PSSE (Pennsylvania System of School Assessment)*.
- Barret, H., og Wilkerson, J. (2004): "Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches: Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework". <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Belanoff, P. og Dickson, M. (red.) (1991): *Portfolios: Process & Product*. Portsmouth: Boynton/Clock.
- Biggs, J. (1998): "Assessment & Classroom Learning: a role for summative assessment?" *J Assessment in Education*, 5(1), 103-110.
- Boud, D. (2000): "Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society". *J Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud, D. og Falchikov, N. (2006): "Aligning Assessment with Long-Term Learning". *J Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Brown, S. (2004): "Assessment for Learning". *J Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Butler, D. og Winne, P.H. (1995): "Feedback & self-regulated learning: a theoretical synthesis". *J Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Darling-Hammond, L. og Snyder, J. (2000): "Authentic assessment of teaching in context". *J Teaching & Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Dysthe, O. (2001): "Mappemetodikk med sosiokulturell forankring". *J Dysthe, O. (red.): Dialog, samspil og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (2004): "Portfolios & assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites". *J Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239-258.

- Ellmin, B. og Ellmin, R. (2000): *New Zealands skole*. Gyldendal.
- Ellmin, R. (2001): *Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på*. Gyldendal.
- Gillett, A. og Hammond, A. (2009): "Mapping the maze of assessment". I *Active learning in higher education*, 10, (2), 120-137.
- Herman, L. og Morrell, M. (1999): "Educational progressions: Electronic portfolios in a virtual classroom". I *T.H.E. Journal* 26, 86-89.
- Hopmann, S. (u.å.) *Didaktikkens didaktik (manuskript)*.
- Keiding, T.B. (2007): "Luhmann og reformpædagogik: Om at afskrive eller genbeskrive reformpædagogikkens grundsætser". I Paulsen, M. og Qvortrup, L. (red.): *Luhmann og dannelse. Unge Pædagoger*, 177-202.
- Keiding, T.B. og Qvortrup, A. (2013): "Systemteoretisk didaktik læringsteorier". I Qvortrup, A. og Wiberg, M. (red.) *Læringsteorier og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Klenowski, V. (2002): *Developing Portfolios for Learning & Assessment*. London: Routledge.
- Krogsh, E. (2007): "Portfolio - evaluering og didaktik". I Miller, T. Christensen, B., Staugaard, H.J. og Holm-Larsen, S. (red.): *Pædagogisk evaluering - en grundbog*. Kroghs Forlag.
- Krogsh, E. og Juul Jensen, M. (2003): *Portfolioevaluering - en rapport om en ny evaluerings- og arbejdsform*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, hæfte nr. 46.
- LaBoskey, V.K. (1993): "A conceptual framework for reflection in preservice teacher education". I Calderhead, J. og Gates, P. (red.): *Conceptualizing reflection in teacher development*. Falmer Press, s. 23-38.
- Luhmann, N. (1995): *Social Systems*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2002a): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002b): "How can the mind participate in communication?" I Rasch, W. (red.): *Theories of distinction. Redescribing the descriptions of modernity*. Stanford University Press, s. 169-184.
- Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. og Schorr, K.E. (1982): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. og Schorr, K.E. (2000): *Problems of Reflection in the System of Education*. Stanford University Press.
- Messick, S. (1994): "The interplay of evidence & consequences in the validation of performance assessments". I *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Nigidula, D. (1993): "The Digital Portfolio. A Richer Picture of Student Performance". http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/bb/ac.pdf
- Nicol, D.J. og Macfarlane-Dick, D. (2006): "Formative assessment & self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice". I *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Orland-Barak, L. (2005): "Portfolios as evidence of reflective practice: What remains untold". I *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Otnes, H. (2005): "Arkivskuffe eller læringsarena? - Lærings- og dokumentationsgenrer i digitale mapper". I Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.): *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaring*. Klim.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., og Meyer, C.A. (1991): "What Makes a Portfolio a Portfolio?" I *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Qvortrup, A. (2011): "Den paradoksale undervisningskommunikation. En Luhmann- inspireret analyse af den pædagogiske teoris forventninger til portfolien, herunder i særdeleshed dens forandringsaspekt, eksemplificeret ud fra iagttagelser i gymnasiereg. ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Qvortrup, L. (2012): *Den myndige lærer - Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Dafolo.
- Qvortrup, A. og Keiding, T.B. (2013a): "Systemteoretiske læringsteorier". I Qvortrup, A. og Wiberg, M. (red.): *Læringsteorier og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A. og Keiding, T.B. (2013b): *Portfolio assessment: Production and reduction of complexity (manuskript)*.
- Qvortrup, A. og Hansen, D.R. (2012): "Læreralkymisten og samtidens voyeurisme - om samtidens behov for synlighed". I Hjort, K., Qvortrup, A. og Raabe, P.H. (red.): *Der styres for vildt - om paradokser i styring af pædagogik*. Klim.
- Tillema, H.H. (1998): "Design and validity of a portfolio instrument for professional training". I *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 263-278.
- Tillema, H.H. og Smith, K. (2000): "Learning from portfolios: differential use of feedback on portfolio construction". I *Studies in Educational Evaluation* 26(1), 193-210.
- Tillema, H.H. og Smith, K. (2007): "Portfolio appraisal: in search of criteria". I *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 442-456.
- Tolsby, H. (2002): "Digital Portfolios - a Tool for Learning, Self-Reflection, Sharing & Collaboration". I Dirckinck-Holmfeld, L. og Fibiger, B. (red.): *Learning in Virtual Environments*. Samfundslitteratur, s. 231-247.
- Topping, K. (1998): "Peer assessment between students in colleges and universities". I *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. og Gardner, H. (1991): "To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment". I *Review of Research in Education* 17
- Yancey, K. og Weiser, I. (red.) (1997): *Situating Portfolios. Four perspectives*. Utah State University Press.
- Yorke, M. (2003): "Formative Assessment in Higher Education: Moves Towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice". I *Higher Education*, 45(4), 477-501.
- Zeichner, K. og Wray, S. (2001): "The Teaching portfolio in US teacher education programs: what we know & what we need to know". I *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 613-621.