

Hvordan evaluerer vi, når vi evaluerer pædagogstuderendes praktik?

Praktikken på pædagoguddannelsen udgør cirka en fjerdedel af den samlede studietid. Men hvordan er evalueringen af praktikken egentlig tilrettelagt og med hvilke konsekvenser? Artiklens formål er at identificere den gældende evalueringspraksis for uddannelsens tredje praktikperiode, diskutere denne i forhold til de opstillede evalueringskriterier for slutteligt at udvikle en kvalificeret evalueringstilgang til vurdering af praktikken. Det sker blandt andet med inddragelse af den gældende bekendtgørelse og eksemplificerende studieordningstekster, der – sammen med en række diskuterende tidsskriftsartikler i tilknytning til evaluering af praktikforløbet på pædagoguddannelsen – udgør det primære empiriske fundament. Artiklen henvender sig i særlig grad til professionssektoren og bidrager med nuancerede perspektiver på praktikevalueringen ved videregående uddannelser.

Nøgleord: pædagoguddannelsen, evaluering, praktik, portfolio, eksamen

Introduktion

Der har gennem længere tid været et stigende fokus på professionsstuderendes evne og kompetence til at anvende teoretiske perspektiver til at løse konkrete praksisproblemstillinger. Fælles for det øgede fokus på tværs af professionsuddannelserne er, at der i højere grad sættes spørgsmålstegn ved eksisterende uddannelsers struktur, indhold og evalueringskrav.

Aktuelt har to sygeplejestuderende eksempelvis i et debatoplæg i Politiken 10. januar 2021 fremsat

en kritik af sygeplejerskeuddannelsen, som de anser for at have et for stort teoretisk fokus, hvilket underminerer de studerendes handlekompetencer i mødet med praksis (Normann og Scherer, 2021). Det bevirker, ifølge de to studerende, at såvel sygeplejestuderende i praktik som nyuddannede sygeplejersker ofte ikke er i stand til at handle kompetent i konkrete praksissituationer, som kræver konkrete færdigheder.

Resultatet er en stigende bekymring for patienternes sikkerhed i mødet med de usikre, nyuddannede sygeplejersker og/eller studerende. Bekymringen over, hvorvidt professionsuddannelserne i tilstrækkelig grad uddanner kompetente studerende til at varetage professionernes kerneopgaver, begrænser sig dog ikke til sygeplejerskeuddannelsen. Også pædagoguddannelsen har gennem de senere år været genstand for kritiske røster. I 2019 blev der på baggrund af tænketanken DEAs rapport *Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger* (Larsen et al., 2019) blandt andet rejst en kritik af nyuddannede pædagogers evne til at indgå i såvel tværprofessionelle som forældrecentrerede samarbejdsrelationer. De adspurgte dagtilbudsledere og studerende i undersøgelsen karakteriserede det som noget, "som de studerende ikke nødvendigvis stifter bekendtskab med i eksempelvis praktikkerne" (Larsen et al., 2019, s. 8).

Det er en konklusion, som umiddelbart er i modstrid med kompetencemålene, hvoraf det fremgår, at den tredje praktik netop har samarbejde med øvrige professioner i fokus (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Et fokus, som ikke blot gør sig gældende for pædagogstuderende på dagtilbudsspecialiseringen, men også ved de to

Øvrige specialiseringer i social- og special- samt skole- og fritidspædagogik. Den omtalte kritik retter sig således mod strukturen af uddannelsen som helhed og praktikperioderne i særdeleshed, hvor de studerende netop er ude og afprøve teoretisk viden og kvalificere denne til praktisk kunnen.

Pædagoguddannelsen er – som de øvrige professionsuddannelser – struktureret ud fra et grundprincip om, at teoretisk erhvervet viden inden for fagområderne nødvendigvis må tage sit afsæt i en praksis: At den teoretiske viden bliver koblet til den praksis, hvori den teoretiske viden transformeres til konkrete handlekompetencer, hvilket cementeres i formålsparagraffen, hvoraf det fremgår:

§1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv

(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017)

Det betyder således, at der i den beskrevne pædagogiske professionsforståelse er indlejret en grundforståelse af professionsudøvelsen, hvor det særligt fremhæves, at de teoretiske elementer er uløseligt forbundet med de studerendes evner og kompetencer til at omsætte denne viden til handling i og med praksis. Særligt for pædagoger – og øvrige omsorgsprofessioner – gælder det, at kompetencerne i høj grad beror på de studerendes evner til at interagere med andre i en fagprofessionel kontekst. Praktikken bliver her en unik mulighed for i praksis at øve og kvalificere disse kompetencer og færdigheder.

Med afsæt i en eksemplificerende caseanalyse af det tredje praktikforløb i skole- og fritidsspecialiseringen ved UCN vil portfolioens evalueringsmæssige rolle og funktion for praktikken følgende blive udforsket og udfordret.

Som led i det generelle kvalitetsarbejde gennemføres der ved afslutning af den tredje praktikperiode en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse ved pædagoguddannelsen UCN, hvor de studerende efter endt praktik evaluerer praktikken ud fra nogle kvantitative evalueringskriterier. Af undersøgelsesresultaterne¹ for samtlige pædagogstuderende ved UCN Aalborg, som har været i den tredje praktik i foråret 2020, fremgår det, at 100 procent af de indkomne besvarelser tilkendegiver, at de er "enige/helt enige" i udsagnet:



¹ Svarprocenten ved den omtalte spørgeskemaundersøgelse var på 54,5 procent – svarende til 72 afsluttede besvarelse blandt 132 distribuerede skemaer.

”Fagligt niveau og indhold – Jeg har anvendt viden fra min uddannelse i praktikforløbet/ klinikforløbet”

(UCN, 2020).

De studerende oplever således, at deres teoretiske viden bringes i anvendelse i praktikken.

Men ét er de studerendes oplevelse af koblingen mellem uddannelsens akademiske bidrag og praksis. Noget andet er, hvordan selve evalueringen af de studerendes *udbytte* af praktikken vurderes.

Hvad skal en pædagog kunne?

Perspektiverne på pædagogers faglige niveau er mange og spænder vidt – lige fra en kritik af, at den nuværende pædagoguddannelse (som konsekvens af at være en generalistuddannelse) fejler i bestræbelserne på at uddanne specialiserede pædagoger til at varetage særlige socialpædagogiske opgaver (Aarup et al., 2019) – til en mere generel betragtning om, at nyuddannede pædagoger ikke ”ved” tilstrækkeligt (Top-Nørgaard, 2019).

Som en kommentar til kritikken pointerer Line Togsverd, at forskning og uddannelsen ikke i sig selv kan diktere, hvad pædagoger konkret skal gøre, når de står i praksis. Hun uddyber således: ”Det er en vældig teknisk-instrumentel uddannelsesforståelse at tro, at pædagoguddannelsen kan forbedres gennem mere systematisk videnstilgivelse” (Top-Nørgaard, 2019). Eller sagt på en anden måde: Pædagogisk arbejde er ikke én eller flere konkrete handlekompeter, som uddannelserne skal undervise de studerende i. Dertil er det pædagogiske område for komplekst.

Det handler (måske) i højere grad om at uddanne og udvikle de studerendes evne til at opnå en teoretisk forståelse af kompleksiteten – og anvende denne forståelse til at indgå i meningsgivende samarbejdsrelationer, der har til formål at understøtte og udvikle det enkelte barn/den enkelte bruger. Det er betragtninger, som også går igen i studieordningsteksterne, hvor uddannelsernes tilrettelæggelse netop kobles til kompleksiteten i professionsudøvelsens mange facetter (UCN, 2019, s. 6).

Selv udtrykker de studerende i endnu en DEA-rapport (Jensen et al., 2017), at den tætte kobling til praksis i ”høj grad” har haft betydning for deres valg af uddannelse. Hele 54 procent af de studerende søger netop en uddannelse, hvor det teoretiske ikke bliver for dominerende, men derimod kobles til en praksis, hvori de teoretiske perspektiver udøves. Det betyder, at de studerende motiveres af en uddannelse, som netop er kendetegnet ved at forene teori og praksis.

Kompetence-, videns- og færdighedsmål

I slipstrømmen på debatten følger en mere formålsrettet betragtning. Den retter sig mod de kompetenceområder, som uddannelsens mange moduler er bygget op omkring (UCN, 2019). Mens kompetencemålene er gældende for samtlige pædagoguddannelser, er de udspecificerede videns- og færdighedsmål en lokal, institutionel præcisering af kompetencemålene ved UCN (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017, § 18, stk. 2).

Særligt færdighedsmålene er i denne forbindelse interessante, fordi de netop referer til den *kunnen*, som uddannelsen skal uddanne kommende pædagoger til at praktisere. Konkret betyder det, at der til hvert enkelt modul er koblet en række færdighedsmål, som refererer direkte til en *kunnen*, som de studerende på forskelligvis – gennem studietiden – skal dokumentere at være i besiddelse af. Der er tale om *kunnen*, som især ønskes kvalificeret og efterprøvet i praktikperioderne. Som empirisk evalueringsgrundlag anvendes der i forbindelse med praktikkeksamen en individuelt udarbejdet præsentationsportfolio. Men hvad er en præsentationsportfolio, og hvilket evalueringsafsæt bidrager den med – til evaluering af praksiskompetencer?

Portfolio som evalueringsmedium til vurdering af praksiskompetencer

Portfolioen har gennem de senere år vundet indpas på tværs af de videregående uddannelser, hvor den i forskellige sammenhænge anvendes som lærings-, undervisnings- og ikke mindst evalueringsform (Højlund, Engendal og Mark, 2017, s. 8). Paulson, Paulson og Meyer (1991) definerer portfolio således:

A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.

(Paulson et al., 1991, s. 6).

Af definitionen fremgår det blandt andet, at en portfolio er 1) en "formålsrettet samling" af den studerendes arbejde, 2) der afspejler eller dokumenterer den studerendes aktiviteter, fremskridt og aktiviteter inden for et eller flere fagligt udvalgte arenaer, og som 3) rummer den studerendes refleksioner over såvel kvaliteten af produkter som af læreprocessen. Portfolioen er således udtryk for et udvalg af registrerede oplevelser og erfaringer, men også et resultat af en reflektiv bearbejdning af disse. Denne bearbejdning kan antage forskellige former, alt efter hvad *formålet* med portfolioen er. Det betyder således, at vinklingen af portfolioen kan antage forskellige former, alt efter hvad portfolioen har til formål at understøtte – eksempelvis lærings-, undervisnings-, kompetence- eller evalueringsgrundlag. Specifikt på pædagoguddannelsen ved UCN er praktikportfolioen defineret som følger:

En praktikportfolio er den studerendes studieredskab, som har til formål at understøtte den studerendes læring og udvikling i forhold til praktikens kompetencemål og videns- og færdighedsmål. Praktikportfolioen består af tre dele: læringsplan, dokumentation, refleksion.

Læringsplanen, som angiver, hvordan den studerende vil arbejde for at opnå kompetencemålet og de relaterede videns- og færdighedsmål.

Dokumentation, som består af den studerendes observationer og analyser af pædagogisk praksis, herunder egen praksis.

Refleksion, som består af refleksioner over læreproces og læringsudbytte i relation til kompe-

tencemål og videns- og færdighedsmål samt af angivelse af nye læringsmuligheder i praktikken. (UCN, 2020, s. 11).

Af ovenstående fremgår det, at der er tale om et "studieredskab", som netop skal understøtte og skabe sammenhænge mellem den studerendes læring og udvikling på den ene side og de opstillede kompetencemål på den anden side (Paulson et al., 1991, s. 6).

På tværs af uddannelsessystemerne anvendes portfolioer ofte i forskellige kombinationer. Der kan eksempelvis løbende udarbejdes en læringsportfolio i forbindelse med et semester, modul eller praktikforløb, hvorefter udvalgte elementer herfra fremhæves til yderligere bearbejdning i eksempelvis en præsentationsportfolio i forbindelse med prøveafvikling (UCN, 2020, s. 19). Uagtet valg af genre har portfolioen grundlæggende til formål at sikre, at den studerende får dokumenteret og reflekteret over egen læring (Qvortrup, Hansen og Christensen, 2017). Denne refleksion og forståelse har karakter af "selvevaluering", hvor den studerende netop får mulighed for at bearbejde læreprocessen. Selvevalueringen kommer altså til udtryk ved den studerendes evne til både at nedskrive iagttagelser og oplevelser – og reflektere over disse i portfolioen.

Forskere har konkluderet, at en øget implementering af portfolioen i forbindelse med uddannelsesaktiviteter (undervisning, praktik osv.) kan have en positiv indflydelse på de studerendes 1) tro på egen læring og 2) bevidstgørelse om egen læring, og 3) den kan generelt understøtte en dybere tænkning med et større engagement i livslang læring (Darling-Hammond og Snyder, 2000; Tillema og Smith, 2000; Zeichner og Wray, 2001; Qvortrup og Keiding, 2017).

Når evalueringsformer smelter sammen

Med mit afsæt i mangeårige erfaringer med portfolioen som både undervisnings-, lærings-, og især evalueringsredskab forekommer der mig at være et grundlæggende modsætningsforhold mellem ønsket om fokus på den studerendes læreproces (formativ evaluering, jf. Krogstrup, 2016) på den ene side og den velkendte summative evalueringsform på den anden side, hvor der

netop foretages en vurdering af den studerendes opnåelse af kompetencemålene ved praktikeksamen. Her anvendes der et formativt procesorienteret redskab (portfolioen) (Bamberger et al., 2012, s. 211; McDavid et al., 2013; Willert, 2013; Krogstrup, 2016, s. 59). I sin grundform har det til formål at fokusere på den studerendes læreproces og refleksion herover, samtidig med at uddrag af denne læringsdokumentation og -bearbejdning til praktikeksamen konverteres til en præsentationsportfolio, som nu gøres til et summativt genstandsfelt (Bamberger et al., 2012, s. 211, 228; Stegeager, 2013, s. 228). Det sker med det formål at vurdere den studerendes opnåelse af kompetencemålene.

Problematikken består i, at læringsportfolioen netop har et formativt formål, og det forekommer derfor problematisk, at uddrag herfra kan gøres til genstand for en summativ præsentationsportfolio. Wynne Harlen (2010) fremhæver netop, at kompleksiteten og de divergerende formål med formative og summative evalueringer gør, at der ved distinktionskrydsende brug af den indsamlede dokumentation skal trædes yderst varsomt. Risikoen er, at hvis dokumentationen indsamles med ét formål, men i realiteten anvendes med et andet, vil det have afgørende betydning for evalueringens integritet (Harlen, 2010, s. 70).

Dette forhold er ikke blot aktuelt for pædagoguddannelsen ved UCN: Pædagoguddannelserne ved både Professionshøjskolen Absalon (Professionshøjskolen Absalon, 2021, s. 12) og VIA University College (VIA, 2020, s. 13) har med afsæt i en skellen

mellem udarbejdelse af arbejdsportfolio i forbindelse med praktikforløbet på den ene side, og den afsluttende præsentationsportfolio som genstand ved selve praktikprøven på den anden side, valgt samme overordnede struktur for portfolioarbejdet som UCN. Men hvad kan det have af betydning for de studerendes praktikforløb, at de løbende skal forholde sig til de to evalueringsformer? Baseret på mine egne erfaringer synes særligt de summative evalueringskriterier at have en styrende indflydelse på de studerendes tilgang til praktikken: De orienterer sig hurtigt om, hvad de "skal lære" i praktikken og forholder sig meget målrettet til dette under praktikken.

"Learning to the test"

Line Togsverd (2020) fremhæver og problematiserer med afsæt i et forskningsprojekt (Rothuizen et al., 2020) det forhold, at den rettethed, som særligt kompetencemålene for praktikken i pædagoguddannelsen skaber, er med til diskursivt at skabe en meget ensporet forstået af, hvad udbyttet af den pågældende praktikperiode skal være (Togsverd, 2020, s. 2). Her fremhæver Togsverd eksemplarisk, hvordan en studerende i praktik, Louise, konsekvent omtaler sin præsentationsportfolio som "opgaven" og ofte referer til den kommende eksamen. Det er Louises form for fastholdelse af et fokus i praktikken. Hun udtrykker altså en tydelig bevidsthed om, at hun i sit praktikforløb er underlagt en række læringsforventninger og -krav, som skal dokumenteres og evalueres ved en kommende eksamen, hvor graden af "opfyldelse af fagets mål" vil munde ud i vurderingen bestået/ikke bestået.



Togsverd fremhæver i den forbindelse, at dette ikke blot er udtryk for en enkelt studerendes opfattelse af praktikken. Tværtimod er der tale om en generel problematik, der er opstået som konsekvens af "hvordan politiske bestræbelser på at faggøre praktikken og højne uddannelsesudbyttet for den studerende oversættes, forhandles og skaber spændinger i praksis" (Togsverd, 2020, s. 4). Således får "opgaven" og tilsvarende "kompetencemålene" for praktikken, ifølge Togsverd, karakter af fænomener, der forstås som "styringsteknologier, der virker ind og handler på, men også med og mod andre handlekræfter i praktikkens uddannelsesrum" (Togsverd, 2020, s. 4).

Styringsteknologierne får dermed en rammesættende kontrolfunktion i forhold til at styre den studerendes udbytte af praktikken i retning af de evalueringskriterier (summativ evaluering), som kompetencemålene foreskriver. Dermed bliver praktikken ikke et rum, hvor den studerende kan forfølge og udforske egne fagligt forankrede pædagogiske nysgerrigheder: Disse begrænses netop af styringsteknologierne (Levinson og Sutton, 2001; Levinson et al., 2009; Shore og Wright, 1997; Wright, 2011; Togsverd, 2020), der skal sikre, at de studerende har lært det, som ifølge kompetencemålene forventes af dem.

Vi kender alle det efterhånden fortærskede begrebsfænomen *teaching to the test*; at der i undervisningen opereres med en teststyret læringsforståelse, hvor læreren/underviseren underviser med henblik på, at eleven/den studerende skal klare sig godt i en forestående test (Bundsgaard og Puck, 2016, s. 6). Spørgsmålet er dog, om der ved den nuværende brug af præsentationsportfolioer er ved at udvikle sig et tilsvarende fænomen, som jeg vil betegne som *learning to the test*? Bekymringen går konkret på, om de studerendes formative læreproces i praktikken er blevet så målrettet praktikevalueringens kompetenceområder og summativ videns- og færdighedsmål, at de studerende bliver så fokuseret på dem i deres møde med praksis, at de fastlåses i deres møde med praksis og tilretter læreprocessen i forhold til den afsluttende summativ praktikeksamen?

Praktikkens mål og formål – analyse af gældende evalueringspraksis

Som ved landets øvrige pædagoguddannelser – og som gældende bekendtgørelser foreskriver – udgør praktikdelen af den samlede pædagoguddannelse ved UCN godt en fjerdedel af studietiden. Den er dermed et centralt element i professionsuddannelsen (UCN, 2020). Praktikken strækker sig over fire praktikperioder fordelt på uddannelsens tre et halvt år. Praktikperioderne fordeler sig på en ulønnet første praktikperiode, med et omfang af 35 dage, på pædagoguddannelsens fælles grundforløb, kaldet grundfagligheden. Den anden og tredje praktikperiode foregår i tilknytning til specialiseringerne med et omfang af seks måneders lønnet praktik. Den fjerde og sidste praktikperiode er ulønnet, har et omfang af 16 dage og knytter an til bachelorprojektet (UCN, 2020, s. 4). Om bedømmelsesgrundlaget for praktikerne står der følgende:

Praktikken bedømmes ved en praktikprøve. Forud for praktikprøven udarbejder den studerende en præsentationsportfolio, som tager afsæt i praktikportfolio og består af skriftlige refleksioner over udvalgte produkter, som illustrerer den studerendes opfyldelse af kompetencemålet. Bedømmelsesgrundlaget for prøven er præsentationsportfolio, en præsentation og en faglig dialog.
(UCN, 2020, s. 6).

I praktikperioden udarbejdes der således en praktikportfolio, hvorudfra den studerende udvælger specifikke "produkter", som har til formål at vise, at den studerende opfylder de for praktikperioden udspecificerede kompetencemål. Præsentationsportfolioen er således det skriftlige produkt, der sammen med en mundtlig præsentation efterfulgt af en faglig dialog, udgør det samlede summativ bedømmelsesgrundlag for vurdering af, hvorvidt den studerende opfylder kompetencemålene.

For eksempel lyder kompetencemålene og de tilhørende videns- og færdighedsmål for den tredje praktik ved specialiseringen i skole- og fritidspædagogik, UCN, som følger (inklusive figur 1):

Kompetencemål 3. praktik: Samarbejde og udvikling

Den studerende kan arbejde tværprofessionelt med udvikling af skole- og fritidspædagogik, så børn og unges trivsel, udvikling og læring fremmes.

(UCN, 2020, bilag 1).

præsentationsportfolien karakter af evidensgrundlag ved praktikeksamen, hvoraf den studerendes læringsprogression, udbytte og ikke mindst selvrefleksive tanker om praktikforløbet fremgår (Dysthe og Engelsen, 2004; Messick, 1994; Paulson et. al., 1991).

Præsentationsportfolien tillægges således et dobbelt evalueringsformål: et formativt evalueringsformål, hvor den studerende dels skal redegøre for en retropektiv vurdering af sit læringsudbytte i forbindelse med praktikken, og et summativt evalueringsgrundlag, hvori den mundtlig eksamination, sammen med den studerendes mundtlige præsentation og dialog, tager sit afsæt. Konkret står der om præsentationsportfolien som empirisk vurderingsgrundlag:

VIDENSMÅL: Den studerende har viden om	FÆRDIGHEDSMÅL: Den studerende kan
institutionelle og organisatoriske rammer for det skole- og fritidspædagogiske arbejde	agere professionelt inden for de givne institutionelle og organisatoriske rammer for området
tværprofessionelt samarbejde med lærere og andre faggrupper, herunder teamsamarbejde og kollaborative fællesskaber	analysere, vurdere og agere på faglige udfordringer i samarbejdet med lærere og andre faggrupper
praktikstedets organisation i forhold til tværprofessionelt samarbejde	indgå i samt analysere og vurdere praktikstedets tværprofessionelle samarbejdspraksis
forandringsprocesser og innovation	deltage i udviklingen af den pædagogiske praksis gennem innovative og eksperimenterende tiltag
didaktiske og pædagogiske metoder til udvikling af pædagogisk praksis, herunder dokumentation og evaluering	sætte mål, anvende dokumentations- og evalueringsmetoder og udvikle viden gennem deltagelse, systematisk erfaringsopsamling og refleksion over pædagogisk praksis

Figur 1. Videns- og færdighedsmål (UCN, 2020, bilag 1).

Af ovenstående fremgår det tydeligt, at forventningerne til den studerendes udbytte er mange. Præsentationsportfolien har i denne sammenhæng til formål at dokumentere den studerendes evne til at indsamle dokumentation for, at den studerende har arbejdet med de angivne mål og ikke mindst reflekteret over disse. Dermed har

Præsentationsportfolien skal indeholde produkttyper, der dokumenterer den studerendes opnåelse af kompetencemålet, herunder arbejdet med samt refleksion over udvalgte og væsentlige videns- og færdighedsmål. Portfolien skal indeholde refleksioner over den studerendes egen læring og udvikling i opnåelse af kompetencemålet. Den

studerende skal redegøre for, hvorfor præsentationsportfolien er sammensat, som den foreligger.

(UCN, 2020, s. 19).

Ud fra beskrivelsen af præsentationsportfolioens formål – og den tidligere præsenterede portfolio-definition – synes der at være et påfaldende misforhold: På den ene side tilskynder man den studerendes evne til at udvælge bestemte faglige interesseområder, som har vakt den studerendes nysgerrighed og dermed igangsat en mere dybdegående interesse for det pågældende emne (formativ evaluering) på den ene side. På den anden side er der opsat nogle yderst specifikke videns- og færdighedsmål (summativ evaluering). Disse må unægteligt have en styrende indvirkning på de studerendes valg af interesseområde, hvor interessen kan frygtes at blive reduceret til en pseudointeresse. Dette skal forstås således, at de studerende allerede inden praktikken start kan læse, hvad de forventes at lære i løbet af praktikken.

At opstille mål for de studerendes læring er et grundlæggende summativt evalueringsprincip på tværs af uddannelsesinstitutioner, og disse mål kan være nyttige og formålsgivende, når læringsrummet foregår på selve uddannelsesinstitutionerne. Men praktikken er et særligt lærings- og uddannelsesrum (Hamre, 2008; Illeris, 2015), hvor de studerende netop får mulighed for at afprøve teoretisk viden i mødet med praksis. Det kan derfor synes modsætningsfyldt, at der i netop dette særlige læringsrum opsættes specifikke mål for kompetencer, viden og ikke mindst færdigheder. Dermed bliver læreprocessen i praktikken underlagt en grundlæggende målstyringslogik (Togsverd, 2020, s. 7), hvor de studerende forholder sig til, hvordan de kan dokumentere det ønskede læringsudbytte og dermed bestå eksamen – altså *learning to the test*.

Kan færdigheder dokumenteres i en portfolio?

Udover bekymringen vedrørende evalueringskriterierne i forbindelse med praktikkeksaminationen opstår der en tilsvarende bekymring omkring vurdering af de studerendes færdighedskompetencer. Med afsæt i de nationale kompetencemål er færdighedsmålene ved UCN alle formuleret som konkrete forventninger om, hvad den studerende skal være i stand til at udføre. Dette fremgår eksempelvis i to

af færdighedsmålene, hvor der eksplicit står anført, at den studerende *kan* "deltage i udviklingen af den pædagogiske praksis gennem innovative og eksperimenterende tiltag" og "agere professionelt inden for de givne institutionelle og organisatoriske rammer for området" (UCN, 2020, bilag 1).

Opnåelse af disse færdighedsmål skal altså fremgå af præsentationsportfolioen, som netop er udtryk for en selvvalgt færdighedsfremstilling. Her rejser der sig to bekymringer: For det første, om det overhovedet er muligt at foretage en summativ vurdering af konkrete færdighedsmål, når disse er indsamlet med afsæt i en formativ læringsportfolio? Og for det andet rejser der sig en bekymring om, hvorvidt den fremstillede "kunnen" i præsentationsportfolioen potentielt stemmer overens med den studerendes faktiske praksisudøvelse i praktikken. Sidstnævnte situation synes at være en tilbagevendende problemstilling, som med jævne mellemrum viser sig ved praktikkeksamen: At den studerende i sin præsentationsportfolio beskriver handlinger, som praktikvejlederen ikke kan genkende skulle være udført af den studerende.

Men evalueringskriterierne forholder sig netop udelukkende til den studerendes oplevelse, og derfor er det teoretisk underordnet, hvorvidt praktikvejlederen er af en anden opfattelse. Dette kan undre, for hvis formålet med praktikken (Bayer, 2001; Højbjerg, 2015; Lave og Wenger, 2003; Togsverd, 2020) er, at de studerende via aktiv deltagelse i praksisudøvelsen opnår en viden og et erfaringsgrundlag, der netop kvalificerer dem til at kunne indtræde i professionsudøvelsen efter endt uddannelse, hvorfor er der så ikke – i de summative evalueringskriterier af praktikken – et større fokus på færdighedsområder såsom den studerendes professionelle relationskompetence (Linder, 2016)? Det korte svar synes at være, at det ikke lader sig gøre med den nuværende evalueringsform, hvor kombinationen af præsentationsportfolioen og kompetencemål netop understøtter en evalueringstilgang, hvori de studerendes læring reduceres til en opnåelse af de angivne evalueringskriterier – formidlet i en til formålet tilrettelagt præsentationsportfolio, hvilket netop gør sig gældende på tværs af landets pædagoguddannelser. Det kalder på en gentænkning af praktikevalueringen.

Praktikkens evalueringsformer – en kvalificeret normativ betragtning

At identificere udfordringer og udviklingspotentiale er én ting. At komme med praksisnære og velbegrundede ændringsforslag er noget andet. Når brugen af præsentationsportfolien som empirisk evalueringsmedium med ekspliciterede kompetencemål anfægtes, kalder det på en kvalificering af, hvad der evalueres hvornår, og ikke mindst hvordan. Følgende er et kvalificeret forslag til, hvordan en helhedsorienteret kvalificering af praktikevalueringen kan organiseres (figur 2).

afsæt for dialog mellem praktikvejleder og den studerende under praktikforløbet. Den afgørende ændring er, at portfolioen udelukkende tjener et formativt formål, hvormed der skabes et fagpersonligt lærings- og refleksionsrum for den studerende i praktikken.

Summativ evaluering

– problemorienteret synopsis

Som det fremgår, foreslås der en ny summativ evalueringsform til vurdering af opnåelse af praktikkens kompetencemål, nemlig den problemori-

	LÆRINGSPORTFOLIO	PROBLEMORIENTERET SYNOPSIS
Evaluering	formativ – "evaluering til læring"	summativ – "evaluering af læring"
Fokus på den studerendes	<ul style="list-style-type: none"> • læreproces • refleksion over egen læring • fastholdelse af oplevelser og erfaringer • teoretiske overvejelser 	<ul style="list-style-type: none"> • vurdering af den studerendes opnåelse af kompetencemålene
Hvornår i praktikken?	løbende	afsluttende
Vurderingsgrundlag	<i>der foretages ikke vurdering</i>	<ul style="list-style-type: none"> • problemorienteret synopsis • fagligt praksisvurdering udarbejdet af praktikvejleder • mundtligt oplæg ved eksamen • dialog ved eksamen

Figur 2. VPraktikkens evalueringsformer.

Af figur 2 fremgår det, at der foreslås en skarp adskillelse af den formative og summative evaluering i praktikken. Dette sker for netop at holde et adskilt fokus på, hvad der understøtter og knytter sig til *praktikprocessen* på den ene side og *praktikvurderingen* på den anden.

Formativ evaluering – læringsportfolio

Hvad den formative evaluering angår, så foreslås der en fastholdelse af den nuværende portfolioform, hvor den studerende netop får mulighed for løbende i praktikken at fastholde og reflektere over faglige problemstillinger og oplevelser samt over egen læreproces. Portfolioen fastholdes som

enterede synopsis. Som medium har portfolioen til formål at dokumentere de studerendes arbejde som et slags evidensgrundlag for læringsudbytte og læringsprogression samt den studerendes evne til at reflektere herover (Dysthe og Engelsen, 2004; Messick, 1994; Paulson et. al., 1991).

At formålet i den nuværende præsentationsportfolio er styret af prædefinerede evalueringskriterier i kraft af kompetencemålene, cementerer blot misforholdet mellem at ville understøtte den studerendes evne til dokumentation og selvrefleksion på den ene side, mens kompetencemålene på den anden side på forhånd har identificeret, hvad

der ønskes dokumenteret og reflekteret over. At arbejde med eksplicite evalueringskriterier (mål) er i sig selv ikke et problem for praktikken – det bliver det først, når kriterierne bliver så eksplicite, at opgavens form og indhold på det nærmeste er givet på forhånd. Altså, at de studerende går ud og afbilder det, som forventes af dem – *learning to the test*.

Synopsen kommer dermed til at tjene det formål, at den studerende med afsæt i praktikken udvælger en faglig problemstilling eller undren, som beskrives, analyseres og evalueres i henhold til relevante teoretiske og metodiske perspektiver samt refleksion over egen læring. Dermed adskiller evalueringsgrundlaget sig fra præsentationsportfolioen ved at understøtte den studerendes uddannelsesmæssige praksiserfaringer uden inddragelse af læringsportfolioen som evalueringsprodukt.

Dertil kommer, at det er endog yderst svært for den studerende at dokumentere sine faktiske praksiskundskaber. Som påpeget, har der været rejst en kritik af manglende praksiskompetencer blandt nyuddannede pædagoger. I den nuværende eksamensform og bekendtgørelse indgår en faglig praksisvurdering af den studerendes arbejde ikke som en del af bedømmelsen af praktikken, hvilket anses for en væsentlig mangel. En måde at muliggøre en vurdering af den studerendes *kunnen* i praktikken kunne være at tilføje en afsluttende faglig vurdering, som udarbejdes af den studerendes praktikvejleder. Konkret foreslås der en faglig praksisvurdering med fokus på den studerendes selvstændige arbejde med færdigheds mål 1 og 4, hvor praktikvejlederen udtaler sig vurderende herom. De to færdigheds mål er, som tidligere nævnt, netop karakteriseret ved at fokusere på den studerendes *kunnen* i praksis (her at betragte som handlekompetencer).

Ved inddragelse af en faglig praksisvurdering bliver det således muligt at diskutere den studerendes praksiskompetencer i relation til den problemorienterede synopsis. En sådan faglig praksisvurdering skal dermed sikre et yderligere bedømmelsesgrundlag til vurdering af den studerendes praksiskompetencer ved eksamen, hvor praktikvejlederen og studievejlederen (undervise-

ren fra UCN) bliver eksaminatorer, som sammen med en ekstern censor varetager eksaminationen.

Med den skarpe adskillelse af den formative og summative evalueringsform vil det være muligt at have et komplementært fokus på både *processen* og *målopfyldelsen* i praktikken: Her kan portfolioen, med fokus på ”evaluering til læring”, og den problemorienterede synopsis, med fokus på ”evaluering af læring”, tilsammen udgøre en komplementær lærings- og evalueringshelhed.

Afrunding

Målet med udforskningen af evalueringsformen i forbindelse med praktikken – med særligt fokus på den tredje praktik – har været at få indsigt i, hvordan man evalueringsmæssigt kan forstå den gældende evalueringspraksis og de dertil knyttede udfordringer med henblik på udvikling af en kvalificeret evalueringstilgang til vurdering af praktikken – med adskillelse af formative og summative aspekter. Udforskningen af gældende praksis – med afsæt i den eksemplificerende caseanalyse fra UCN – har vist, at der i den nuværende evalueringsform er sket et skred i brugen af portfolio som procesorienteret lærings- og refleksionsværktøj (formativ), når aflæggeren, præsentationsportfolioen gøres til et evalueringsmæssigt produkt for en summativ vurdering ved praktikkeksamen. Problemet er trefoldigt:

For det første er der et grundlæggende modsætningsforhold i at anvende summative evalueringskriterier (bekendtgørelsens kompetencemål og studieordningens videns- og færdigheds mål) i kombination med et formativt genstandsfelt (præsentationsportfolioen). I sin grunddefinition centrerer portfolioen sig netop om læreprocessen (i dette tilfælde i forbindelse med praktikken), hvor den studerende anvender den som et løbende refleksionsredskab over mødet med praksis. Ved at konvertere dette formative genstandsfelt til et summativt produkt med dertil knyttede vurderingskriterier, opstår der en situation, hvor processen ikke længere er noget, som den studerende frit kan forholde sig til.

For det andet har de summative evalueringskriterier for det formative genstandsfelt den konsekvens, at de studerende risikerer at blive meget målorienterede i deres tilgang til praktikken, fordi de netop tilpasser deres læreproces til de opstillede summative evalueringskriterier. Det gør de som en slags garant for, at de nu lærer det, der forventes af dem – jævnfør *learning to the test*.

For det tredje stiller jeg mig kritisk overfor, hvorvidt det er muligt for den studerende alene at dokumentere de opstillede summative færdighedsmål (særligt pkt. 1 og 4), således at der ved praktikeksaminationen kan foretages en vurdering af, hvorvidt den studerende i tilfredsstillende grad har opnået de opstillede færdighedsmål i relation til kompetencemålet. Inddragelse af en faglig praksisvurdering kunne være en måde at skabe et nuanceret evalueringsgrundlag af den studerendes opnåelse af handleaspektet i kompetencemålet.

Disse tre identificerede problemstillinger er søgt imødekommet ved udvikling en kvalificeret evalueringstilgang til vurdering af praktikken. Konklusionen er, at en adskillelse af de evalueringsmæssige interesser og tilgange vil skabe overblik over samt indblik i formålet med praktikken. Her bliver portfolioen medium for "evaluering til læring", mens den problemorienterede synopsis, sammen med praksisvurderingen, præsentationen og dialogen ved eksamen, har til formål at danne grundlag for "evaluering af læring". Praktikken kalder netop på et dobbelt evalueringsfokus, hvor en særskilt bearbejdning af proces og målopfyldelse tilsammen udgør et evalueringsmæssigt hele.

Såvel den summative som formative evaluerings-tilgang har sin berettigelse i praktikken, men de skal behandles med respekt for deres særlige formål. Kun på den måde kan der sikres en kvalificeret evaluering af praktikken. En sådan kvalificering forudsætter ikke en bekendtgørelsesmæssig ændring, men beror på en institutionel beslutning om praktikkens evalueringsgrundlag – beslutningen er pædagoguddannelsens.

Litteratur

Bamberger, M., Rugh, J. & Mabry, L. (2012). *Real World Evaluation – Working under Budget, Time, Data, and Political Constraints*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan: praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Bundsgaard, J. & Puck, M.R. (2016). *Nationale test: Danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden*. Rapport. Aarhus: DPU Aarhus Universitet og University College Lillebælt: Center for Anvendt Skoleforskning.

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). *Authentic assessment of teaching in context*. *Teaching & Teacher Education*, 16(5/6), 523-545.

Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (2004). *Portfolios and assessment in teacher education in Norway: A theory-based discussion of different models in two sites*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239-258.

Hamre, B. (2008). *Praktikken som læringsrum*. I Høyer, B. & Hamre, B. (red.).

Pædagoguddannelsen på tværs. Frederiksberg: Frydenlund.

Harlen, W. (2010). *Om forholdet mellem evaluering med formative og summative formål*. *CEPRA-Striben*, 8, 56-70.

Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken. Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Frederikshavn: Dafolo.

Højlund, C., Egendal, J. & Mark, L. (2017). *Portfolio som lærings- og evalueringsredskab – i diplomuddannelsen i erhvervs-pædagogik*. *Læring og Medier*, 17

Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, M.B., Blomhøj, K.E., Aller, S.H. & Xuan, W.S. (2017). *Hvem er fremtidens lærer og pædagoger? Uddannelsesvalg, motivation og ambitioner hos fremtidens lærer og pædagoger*. København: Tænketanken DEA.

Krogstrup, H.K. (2016). *Evalueringsmodeller*. København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, S.A., Weber, C.H., Krog, K.-L. & Christensen, S. (2019). *Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger*. København: Tænketanken DEA.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Levinson, B.A.U. & Sutton, M. (2001). *Introduction: Policy as/ in practice: A sociocultural approach to the study of educational policy*. I Sutton, M. & Levinson, B.A.U. (red.). *Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. Westport, CT: Ablex Publishing.

- Levinson, B.A.U., Sutton, M. & Winstead, T. (2009). *Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options*. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.
- Linder, A. (2016). *Professionel relationskompetence*. Frederikshavn: Dafolo.
- McDavid, J.C., Huse, I. & Hawthorn, L.R.L. (2013). *Program Evaluation and Performance Measurement. An Introduction to Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Messick, S. (1994). *The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments*. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Normann, P. & Scherer, X.L. (2021). *Bekymrede sygeplejerskestuderende: Vi kan ikke redde patienternes liv, hvis de pludselig får et ildebefindende*. *Politiken*, 10. September.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). *What makes a portfolio a portfolio?* *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Professionshøjskolen Absalon (2021). *Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor*. Vordingborg: Professionshøjskolen Absalon.
- Qvortrup, A. & Keiding, T.B. (2017). *Portfolioen som undervisnings- og evalueringsmedium*. *Læring og Medier*, 10(17), 1-15.
- Qvortrup, A., Hansen, J.J. & Christensen, I.F. (2017). *Portfolio, refleksion og feedback*. *Læring og Medier*, 10(17), 1-12.
- Rothuizen, J.J., Togsverd, L., Bayer, M., Højberg, B. & Falkenberg, H. (2020). *Pædagoguddannelsens praktik og dens bidrag til dannelse af professionsidentitet. Rapportering fra et forskningsprojekt*. Aarhus: VIA University College.
- Shore, C., Wright, S. (1997). *Policy. A new field of anthropology*. Shore, C. & Wright, S. (red.). *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. New York, NY: Routledge.
- Stegeager, N. (2013). *Summativ evaluering af planlagte læringsinterventioner*. Laursen, E. & Stegeager, N. (red.). *Organisationer i bevægelse. Læring, udvikling, intervention*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tillema, H.H. & Smith, K. (2000). *Learning from portfolios: Differential use of feedback on portfolio construction*. *Studies in Educational Evaluation*, 26(1), 193-210.
- Togsverd, L. (2020). "Når de har været til eksamen, så er de tilbage igen". *Kvalificeringsforståelser i pædagoguddannelsens praktik*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2.
- Top-Nørgaard, J. (2019). *Tre forskningsperspektiver på kritikken af pædagoguddannelsen*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- UCN (University College Nordjylland) (2019). *Studieordning for pædagoguddannelsen*. Aalborg: UCN.
- UCN (University College Nordjylland) (2020). *Praktikhåndbog, Juni 2020*. Aalborg: UCN.
- UCN (University College Nordjylland) (2020). *Power B.I. Effekt af uddannelsesindsatsen – pædagoguddannelsen, praktikforløb. (internt kvalitetssystem: data er anvendt efter godkendelse)*. Aalborg: UCN
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *BEK nr. 354 af 07/04/2017. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2021). *Videngrundlag, forudsætninger og resultater på pædagoguddannelsen*. København: Uddannelses- og Forskningsstyrelsen.
- VIA (VIA University College) (2020). *Studieordning for pædagoguddannelsen*. Aarhus: VIA University College.
- Willert, S. (2013). *Formativ evaluering som værdiskabende intervention*. Laursen, E. & Stegeager, N. (red.). *Organisationer i bevægelse. Læring, udvikling, intervention*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wright, S. (2011). *Studying policy: Methods, paradigms, perspectives*. Introduction. Shore, C., Wright, S. & Peró, D. (red.). *Policy Worlds*. New York, NY: Berghahn Books.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). *The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know*. *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 613-621.
- Aarup, K., Ollesen, T., Rossing, S., Skjødt, S., Thamestrup, H. ... & Andersen, B. (2019). *Pædagoguddannelsen er ikke god nok til at ruste fremtidens socialpædagoger*. *Information*, 28. oktober.