



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Portfoliunderstøttede udviklingssamtaler i videregående uddannelse - Evaluering af en case

Lorentsen, Annette

*Publication date:*  
2008

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Lorentsen, A. (2008). *Portfoliunderstøttede udviklingssamtaler i videregående uddannelse - Evaluering af en case*. (s. 1-39). Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

## Portfoliunderstøttede udviklingsamtaler i videregående uddannelse – Evaluering af en case

Annette Lorentsen

**Portfoliunderstøttede udviklingssamtaler i videregående uddannelse - evaluering af en case**

Arbejdsrapporter om læring / Working Papers on Learning · 4 · 2008

© 2008 · Annette Lorentsen

ISBN 978-87-91543-59-3 (e-book)

Udgivet af

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet  
Fibigerstræde 10  
DK 9220 Aalborg  
Tel +45 – 9940 9950 – Fax +45 - 9815 6542  
[learning@learning.aau.dk](mailto:learning@learning.aau.dk)  
[www.learning.aau.dk](http://www.learning.aau.dk)

# Indhold

<b>Indledning</b> .....	<b>5</b>
<b>MUS som inspirationskilde i videregående uddannelse</b> .....	<b>6</b>
<b>Portfolio som støtte for individuelle og fælles læreprocesser</b> .....	<b>7</b>
<b>Portfoliunderstøttede udviklingssamtaler i praksis – En case</b> .....	<b>8</b>
<i>Præsentation af konceptet med udviklingssamtaler og portfoliobrug</i> .....	8
<i>Evaluering af casen – Studenterinterviews som datakilde</i> .....	10
1. Om gennemførelsen af studenterudviklingssamtaler.....	10
2. Om brugen af portfolio.....	22
<b>Konklusion</b> .....	<b>36</b>
<b>Referencer</b> .....	<b>38</b>



## Indledning

Nye ledelsesformer har fra omkring 1970 gjort gennemførelsen af systematiske medarbejdersamtaler 'nyttige', idet fremvæksten og succesen af mål- og ramme-styring er afhængig af, at organisationen har et værktøj til at sikre sammenkoblingen af den enkelte medarbejders opgaveløsning med hele organisationens mål (Fra MUS til GRUS: gruppesamtaler i kommunerne, 2003). Fra 1990'erne, hvor navnet MUS (medarbejderudviklingssamtaler) introduceres, stiger vigtigheden af sådanne samtaler yderligere med baggrund i teorier om den lærende organisation. Nu er det ikke mere nok at få medarbejderen til at identificere sig med organisationens mål og værdier. Medarbejderen er selv blevet organisationens værdi og må derfor underlægges aktiviteter, som kan bevare, ja øge denne værdi.

Medarbejderudviklingssamtaler gennemføres derfor i dag i langt flertallet af organisationer med faglært arbejdskraft. Man kan sammenfattende sige, at medarbejderudviklingssamtalens rationale i dag er, at den både støtter op om moderne organisationers behov for en arbejdskraft, der identificerer sig med og retter sig ind efter organisationens værdier og mål, og samme organisationers behov for, men også medarbejdernes eget ønske om, et 'udviklende arbejde' (Scheuer, 2001), (Hauen et al., 1995).

På skole- og uddannelsesområdet har synet på eleven også skiftet i løbet af de sidste årtier. Tidligere tiders fokus på undervisning er afløst af læringsparadigmer, der placerer eleven i centrum som handlende subjekt med øget ansvar for egen læring (Bjørke, 2006). Dette betyder markante ændringer af, hvilke aktiviteter det er mest relevant at gennemføre i skolen, herunder hvilke aktiviteter der skal opprioriteres, nedprioriteres eller nyetableres, samt markante ændringer af lærerrollen (Lorentsen, 2002a). Med den enkelte elev i centrum og læreren som støtte hertil er der etableret et behov for gennemførelse af flere person-til-person-samtaler i skolen end tidligere, hvor hovedparten af kommunikationen mellem lærere og elever har været af én-til-mange-typen (Larsson & Vingren, 1998). Man kan derfor sige, at rammerne er sat for øget brug af systematiske samtaler i dagens skole for at støtte den enkelte elevs differentierede læring og udvikling. Det er en hypotese i dette working paper, at medarbejderudviklingssamtalen fra arbejds-sammenhæng kan inspirere med succes i den forbindelse.

Skolesystemet har allerede i dag i flere tilfælde indført brug af logbog eller portfolio som støtteværktøj (Ellmin 2001), (Ellmin 2002). I mange tilfælde er der dog en del uklarhed over, hvad man konkret skal eller vil forfølge med portfolio-brugen (Lund B., 2008). Det er en anden hypotese i dette working paper, at en succesfuld anvendelse af portfolioværktøjet i uddannelsessammenhæng kan være at understøtte individuelle MUS-inspirerede udviklingssamtaler med deltagerne.

Denne anden hypotese om portfolio værktøjets brugbarhed i forbindelse med udviklingssamtaler kobles dog i dette working paper med en sidste tredje hypotese, der består i en antagelse om, at implementeringen af portfolio som værktøj og metode i en sådan sammenhæng - som i andre sammenhænge (Lund B., 2008) - stiller krav om stor omtanke og omhu.

## MUS som inspirationskilde i videregående uddannelse

Medarbejderudviklingssamtaler defineres i litteraturen som en systematisk, periodisk (dvs. regelmæssigt tilbagevendende), planlagt og velforberedt dialog mellem medarbejder og dennes (direkte) overordnede – på en sådan måde, at de to personer indgår som ligeværdige parter i samtalen. Samtaleforløbene er opdelt i 3 faser: forberedelsen, gennemførelsen og opfølgningen. I både forberedelses- og opfølgningsfasen udfylder medarbejderen normalt et skema, som danner udgangspunkt, henholdsvis samler op på samtalen. I dag intenderer de fleste medarbejderudviklingssamtaler via kobling af fortid, nutid og fremtid fremadrettet udvikling hos medarbejderen, mens mange medarbejdersamtaler tidligere havde mere karakter af tilbageskuende bedømmelse eller af fremadrettede snævrere planlægningsformål (Laursen, 1999). I medarbejderudviklingssamtalen i dag intenderes at mindske både 'det private område' (det andre ikke ved om én) og 'de blinde pletter' (det man ikke ved om sig selv) i forhold til den enkelte medarbejder (jf. Joharimodellen) (Laursen, 1999), (Steen, 2000).

Forskningen viser, at der er to aspekter, som er vigtige for at forstå medarbejderudviklingssamtalens natur: for det første samtalens dialogiske karakter, for det andet dens organisatoriske kobling.

Der er lavet en del forskning omkring medarbejderudviklingssamtalens samtaleform, både kritisk og pragmatisk forskning. Den pragmatiske går på at analysere sig frem til råd omkring, hvad der udgør optimale kommunikationsformer og -mønstre i medarbejderudviklingssamtalen. Den kritiske går derimod i højere grad på analytisk forståelse og efterfølgende kritik af konstituerende faktorer i medarbejderudviklingssamtalen som genre, såsom interaktion, initiativ, magt, dominans. Gennemgående teoretisk baggrund udgøres af dels konversations-/diskursanalyser eller funktionelle grammatiske analyser, dels initiativ- og responsanalyser som f.eks. hos henholdsvis (Trads, 2000), (Lindgren, 2001), (Schubert, 2004), (Scheuer, 2001). Samlet kan man sige, at analyserne viser, at opmærksomhed omkring medarbejderudviklingssamtalens sproglige/dialogiske form er vigtig. Asymmetriske forhold uden for samtalens arena reproducerer, hvis ikke man er meget opmærksom herpå, sig selv i medarbejderudviklingssamtalen. Undersøgelserne viser dog, at bevidst sproglig adfærd kan fremme medarbejderudviklingssamtalens ligeværdige dialogiske udgangspunkt. Det er her, de gode råd kommer ind. Sådanne formuleres allerede i 1986 i publikationen 'Gør udviklingssamtalen mere positiv' (Oxvig-Østergaard, 1986) og løber herefter op igennem litteraturen lige indtil i dag. De gode råd går f.eks. på skabelsen af et godt samtalemiljø gennem bevidsthed om tiltaleformer, spørgeformer og aktiv lytning (Hornstrup & Loehr-Petersen, 2003) - ofte med inspiration fra Appreciative Inquiry - samt gennem professionelt nærvær kendetegnet ved rummelighed, perspektivbevidsthed, balance mellem distance og indlevelse, fokusering, engagement, timing og tålmodighed (Steen, 2000), (Højlund Larsen, M. og Plenge, N., 2003).

I et organisatorisk perspektiv defineres medarbejderudviklingssamtalen som en dialog om udviklingen af den enkeltes kompetencer (menneskelige ressourcer og opgaveudførelse) i samklang med organisationens krav. MUS bliver hermed ikke et mål i sig selv, men et middel til at bringe sammenhæng mellem medarbejdernes, organisationens og den enkelte afdelings mål og planer (Steen, 2000). Organisatorisk skal MUS ses i lyset af den fokus på human resource development, som findes i alle

moderne virksomheder (Werner & DeSimone, 2005). Man kan ligesom ovenfor også i et organisatorisk perspektiv skelne mellem en pragmatisk normativ tilgang og en mere kritisk analytisk tilgang til medarbejderudviklingssamtalen.

Med et pragmatisk blik er der udgivet diverse værktøjer til organisationer, personalemedarbejdere, samarbejdsudvalg og de enkelte medarbejdere fra mange forskellige sider: staten, fagforeninger m.m. med henblik på at fremme kvaliteten i kompetenceudviklingen incl. MUS og den enkeltes afkast herfra (f.eks. har DJØF, IDA og DM sammen udgivet: *Mit liv, mit job, min fremtid* (Buch, Gringer, & Jarlov, 1997)). De kritiske analyser af medarbejderudviklingssamtaler ud fra et organisatorisk perspektiv ser på forholdet mellem individ og organisation. Ofte påpeger de, at medarbejderudviklingssamtaler bliver mere medarbejdernes samtaler end egentlige organisatoriske samtaler, dvs. noget der holdes for medarbejdernes skyld frem for at være ét element i de organisatoriske læreprocesser, som retter sig mod organisationens udvikling gennem medarbejderudvikling (Hornstrup & Loehr-Petersen, 2003). Den moderne introduktion af gruppe- eller teamorganiserede udviklingssamtaler er dog konkrete bud på, hvordan man kan tackle dette (Borg, 2001), (Fra MUS til GRUS: gruppesamtaler i kommunerne, 2003).

Artiklens første hypotese ovenfor, at det er muligt at hente vellykket inspiration fra medarbejderudviklingssamtalen i arbejdssammenhæng til systematiske udviklingssamtaler i uddannelsessammenhæng, kan dermed konkretiseres. Det formodes i forlængelse af beskrivelsen ovenfor, at følgende elementer fra medarbejderudviklingssamtalen vil kunne inspirere i uddannelsessammenhæng:

- det systematiske og velforberedte i designet, opnået gennem skemaudfyldelse før og efter selve samtaleforløbet
- opmærksomheden omkring samtalerne sproglige/dialogiske form som forudsætning for deres succes, herunder krav om bevidst sproglig adfærd i relation til bl.a. lytning, spørgsmålsformulering, afsendelse af anerkendende signaler, nærvær og indlevelse
- evnen til at skabe sammenhæng mellem organisationens og den enkeltes mål og planer, uden at det ene hensyn udraderer det andet
- fokus på en bred kompetenceudvikling for målgruppen for samtalerne, inspireret af HRD.

## **Portfolio som støtte for individuelle og fælles læreprocesser**

Dagens uddannelsessystem står over for mange udfordringer af pædagogisk, organisatorisk, strukturel og økonomisk art. I denne sammenhæng skal sættes fokus på to af de centrale pædagogiske udfordringer, som forestår i forbindelse med en opdatering af det danske uddannelsessystem, så at dette modsvarer det postmoderne samfunds behov for kvalifikations- og kompetenceudvikling inden for en velegnet læringsteoretisk ramme.

Det dominerende læringssyn i dagens skole er (social)konstruktivistisk. Dette betyder, at idealet i dagens skole er elever, der aktivt deltager i og tager medansvar for egne og fællesskabets læreprocesser (Lorentsen, 2002b). Det er imidlertid en meget central og stor udfordring at realisere et sådant (social)konstruktivistisk læringsideal i dag inden



for de rammer, som uddannelsessystemet tilbyder. Det er som nævnt dette working papers anden hypotese, at portfolio (kombineret med systematiske udviklingssamtaler inspireret af medarbejderudviklingssamtaler) kan fremme realiseringen af (social)konstruktivistiske læreprocesser, bl.a. ved at aktivere den enkelte lærende, støtte den enkeltes refleksion over og eksplicitering af sine læreprocesser og støtte videndeling (Lorensen & Lund, 2008). Som delelement herunder antages desuden, at portfolio vil kunne tage udfordringen omkring differentieringsbehov og manglende fokus på individuelle læreprocesser i specielt socialkonstruktivistiske læringsmiljøer op. De to centrale pædagogiske udfordringer i dagens skole, som portfolioen antages at kunne tage op, er dermed:

- Hvordan kan uddannelsessystemet faktisk realisere (social)konstruktivistiske læreprocesser med de lærende som aktive skabende subjekter i centrum, der reflekterer og videndeler?
- Hvordan kan et uddannelsessystem baseret på et socialkonstruktivistisk paradigme også styrke de individuelle læreprocesser?

En implementering af læreprocesunderstøttende portfoliobrug antages dog ikke at være let, hvorfor implementering af portfolio formodes at kræve stor omtanke og omhu.

## **Portfoliunderstøttede udviklingssamtaler i praksis – En case**

Studienævn for Uddannelse, Læring og Filosofi på Aalborg Universitet har i 2005 startet en ny kandidatuddannelse, hvor studenterudviklingssamtaler understøttet af e-portfolio er indført som fast bestanddel gennem hele uddannelsen. I det følgende skal de indhøstede erfaringer herfra analyseres og diskuteres i lyset af hypoteserne ovenfor med henblik på at nå frem til generelle erkendelser omkring muligheder og udfordringer ved et sådant koncept i videregående uddannelse.

### **Præsentation af konceptet med udviklingssamtaler og portfoliobrug**

Udviklingssamtalerne benævnes af uddannelsen SUS (studenterudviklingssamtaler). Samtalernes formål angives af studienævnet som treleddet: at de studerende støttes i at formulere egne mål, at vælge strategier til at nå disse individuelle mål og at gøre status - med jævne mellemrum – over de formulerede mål, opnåede resultater og gennemgåede processer. Hertil kommer dog et supplerende formål af anden karakter, som ikke skal behandles yderligere her, fordi det er specifikt for en uddannelse som denne, nemlig at samtalerne også skal give de studerende metakvalifikationer i selve MUS-formen, så at de selv bliver i stand til senere at gennemføre sådanne samtaler med afsæt i teori og egne erfaringer.

Samtalerne gennemføres i dialogform med deltagelse af én studerende og dennes dialogpartner, som vedkommende kaldes, fra uddannelsens lærerkorps. Fra MUS er hentet opdelingen i forberedelses-, gennemførelses- og aftale-/opfølgingsfase, hvortil svarende skemaer er udarbejdet. Den studerende skal før hver samtale, som finder sted hvert halve år, elektronisk indsende det udfyldte forberedesskema til dialogpartnern. Samtalen tager udgangspunkt heri. Efter samtals gennemførelse skal den studerende udfylde og elektronisk indsende det tilsvarende konklusions-/aftaleskema.

Dette udgør sammen med et nyt forberedelsesskema input til den nye samtale, der finder sted et halvt år senere. Samtalerne har en varighed af 45-60 minutter.

De udarbejdede forberedelses- og aftaleskemaer, som den studerende løbende skal udfylde og diskutere ud fra under SUS-samtalerne, er opbygget efter samme koncept i hvert semester, men varierer også lidt for at indfange det specifikke ved det pågældende semester. Alle indeholder de en afdeling, hvor den studerende – ud fra en række guidende og vejledende spørgsmål - skal gøre status over egen kompetenceudvikling i forhold til uddannelsens mål, egen ønsket kompetenceprofil og fremtidige jobønsker. Herunder tematiseres eventuelle ændringer siden sidst i ønsket kompetenceprofil og fremtidig jobfunktion. Udover en statusdel indeholder alle skemaer desuden en afdeling, hvor den studerende – igen ud fra en række guidende og vejledende spørgsmål - skal formulere sig omkring kompetenceudviklingsbehov og handlinger afledt heraf, dvs. hvor egne strategier til at opnå den nødvendige kompetenceudvikling i forhold til studiets officielle krav, individuelle profilønsker og fremtidige jobplaner skal formuleres. Konklusionsskemaerne afsluttes i hvert semester med en listning af direkte aftaler mellem studerende og dialogpartneren, som indgås med henblik på opfyldelse inden næste SUS.

Uddannelsen lægger op til, at den studerende bruger den lukkede del af sin elektroniske portfolio som dokumentations- og refleksionsrum i tilknytning til SUS-samtalerne. I et af studienævnet udarbejdet Portfolio-papir hedder det således, at den lukkede del af den studerendes portfolio er et 'vigtigt værktøj til at forberede og efterbearbejde deltagelsen i SUS'. Alle forberedelses- og konklusions-/aftaleskemaer forventes også lagret i den studerendes portfolio, og 'studenten arbejder mellem de enkelte SUS løbende i det lukkede rum i sin portfolio med refleksioner over og dokumentation af individuel målformulering og arbejde med målopfyldelse', hedder det i det af studienævnet udarbejdede SUS-papir.

Den lukkede del af den studerendes portfolio er selvfølgelig ikke tilgængelig for dialogpartneren – det ligger i begrebet lukket. Derfor har uddannelsen i de udarbejdede forberedelsesskemaer indarbejdet punkter, der tematiserer de studerendes usynlige arbejde i portfolioen og på denne måde lader dialogpartneren følge dette arbejde på afstand. Således hedder ét af punkterne, som den studerende skal udfylde i henholdsvis 8. og 9. sem. i sit forberedelsesskema: 'Status på brugen af din portfolio som støtte til SUS' og 'Status på brugen af din e-portfolio generelt og i relation til SUS'.

Omkring portfolioen hedder det generelt i uddannelsens Portfolio-papir – dvs. ikke relateret til SUS-samtalerne alene, men til hele uddannelsen som sådan - at den skal støtte den studerende i at opnå sammenhæng, progression og egen prægning af sin uddannelse samt støtte overgangen til job. Hertil kommer som for SUS-samtalernes vedkommende et metaformål, der heller ikke her skal behandles yderligere, nemlig at den skal gøre de studerende klar til på kvalificeret vis selv at bruge portfolio i kommende erhvervsfunktioner.

De studerende skal som del af uddannelsen efter 1½ år op i en prøve i 'Læringsportfolio i teori og praksis.' Prøven, der støttes af et teoriforløb, et værkstedsforløb og deltagelse i studenterudviklingssamtalerne, består i udfærdigelse og forsvar af en fri skriftlig hjemmeopgave inden for feltet. Modulet har et omfang af 10 ECTS. I

uddannelsens Portfolio-papir hedder det, at både den lukkede og den åbne del af de studerendes portfolio – dvs. både den del, der relaterer sig til SUS-samtalerne, og den del, der relaterer sig til uddannelsens kursus- og projektaktiviteter - 'udgør råmateriale for den studerendes selvstændige udvælgelse af eksempler og udarbejdelse af eksamensopgaven om Læringsportfolio i teori og praksis.' Det vil altså sige, at de studerende forventes at klippe fra eller relatere til forskellige elementer i deres portfolio i eksamenssammenhæng, incl. fra den lukkede del, som relaterer sig specielt til deltagelsen i udviklingssamtalerne.

## **Evaluering af casen – Studenterinterviews som datakilde**

Studienævn for Uddannelse, Læring og Filosofi på Aalborg Universitet har kørt det præsenterede koncept igennem siden 2005. Denne evaluering er gennemført med den første årgang, årgang 2005, der på evalueringstidspunktet (ultimo 2006) har deltaget i 3 successive halvårslige udviklingssamtaler med tilhørende skemaudfyldelser og portfoliobrug i de mellemliggende semestre.

Undersøgelsen har form af en interviewundersøgelse. Den baserer sig på 14 individuelle semistrukturerede interviews af mellem 1 og 1 ½ times varighed med studerende fra 2005-årgangen. Der var på interviewtidspunktet – efteråret 2006 - i alt 19 potentielle interview'ofre' på årgangen. 4 af disse var imidlertid, oplyser uddannelsens sekretær, de facto inaktive som studerende. Af de 15 tilbageværende studerende på årgangen har altså nærmest alle, dvs. 14 indvilget i at deltage i undersøgelsen.

Alle 14 interviews er foretaget af en forskningsassistent på basis af en af forfatteren udarbejdet interviewguide. Interviewene er efterfølgende transskriberet i deres fulde længde, og disse transskriptioner danner udgangspunkt for de følgende analyser. På grund af forfatterens tætte relation til uddannelsesmiljøet optræder de interviewede af etiske og forskningsmetodiske grunde anonymt i forhold til forfatteren og dermed også i udskrifterne (angivet som S1-S14).

## **1. Om gennemførelsen af studenterudviklingssamtaler**

### **Indledning**

I interviewene spørges der først ind til, hvordan de studerende oplever udviklingssamtalernes mulighed for at støtte eller skærpe deres *generelle kompetenceudvikling*, herunder samtalerne forhold til at give de studerende selv mulighed for at komme på banen i formulering af kompetenceønsker og kompetenceudviklingsstrategier..

Dernæst spørges ind til, hvordan de studerende oplever udviklingssamtalernes mulighed for at støtte eller skærpe de særlige elementer, deres uddannelse lægger vægt på. I dette tilfælde drejer det sig om, at den enkelte studerende formodes vedvarende at arbejde på at skabe sig *en sammenhængende og unik kompetenceprofil*.

Endelig spørges til *udviklingssamtalen som samtalegenre* med dens konstituerende faktorer: dens faseinddeling, dialogiske principper og rollefordeling.

## Tema 1:

### Udviklingssamtaler som støtte til de studerendes generelle kompetenceudvikling og til specifikt at få dem selv på banen

I interviewene fremhæver de studerende gennemgående, at udviklingssamtalerne skaber energi og motivation hos den enkelte studerende til at arbejde med og bearbejde egen kompetenceprofil og derved blive mere klar på og i stand til at formulere sig mere skarpt omkring, hvor man står, hvor man vil hen, og hvad der skal til, for at man kommer derhen:

'SUS er en igangsætter – et refleksionsværktøj. Jeg kan ikke favne alt på studiet, for der er mange tilbud. Så SUS har været med til, at jeg har kunnet træffe nogle valg.' (S2)

'Jeg er blevet motiveret til at afsøge nye muligheder og til at afdække, hvad jeg egentlig vil, og hvad jeg ikke vil.' (S3)

Også begreberne inspiration, idégenerering og udfordring går igen i forbindelse med de studerendes vurdering af de oplevede udviklingssamtaler:

'Man får så mange ideer, når man sidder med sin SUS-partner. [] Så på den måde har det givet støtte.' (S5).

'Min SUS-partner er enormt god til at se muligheder. [] Min SUS-partner baner vejen for, at ting kan lade sig gøre på en hamrende god måde. Hun har sådan en enormt proaktiv indstilling.' (S1)

Det drejer sig om inspiration og gode ideer på forskellige planer. Nogle fremfører at være blevet inspireret gennem samtalerne til at kontakte mennesker uden for universitetet som en del af en afklaringsproces omkring egne kompetenceudviklingsbehov og -ønsker. Andre fremfører, at samtalerne har inspireret til supplerende læsning og derigennem bidraget til nye perspektiver på og tilretning af mål og strategier for egen kompetenceudvikling. Atter andre har fået øje på muligheder inden for universitetssystemet, der kunne styrke deres kompetenceudvikling (kurser på andre uddannelser, støtte andre steder på universitetet m.m.).

Begrebet italesættelse forekommer i mange af interviewene som samlebegreb for, hvordan samtalerne har hjulpet den studerende i forhold til egen kompetenceudvikling:

'Samtalerne har hjulpet mig på den måde, at jeg har været nødt til at sætte nogle tanker i gang på, hvad jeg kan og hvad jeg gerne ville kunne []. Jeg føler, jeg er mere reflekteret om det end mange andre, jeg møder andre steder fra.' (S7)

'At kunne italesætte det, det er sådan gradvist kommet.' (S6)

Endelig går ord som opbakning og støtte igen i interviewene, når der spørges til samtalerne generelle betydning for den enkelte studerendes kompetenceudvikling.

En gruppe, der er meget begejstrede for samtalerne med netop denne begrundelse, er professionsbachelorerne - med og uden arbejdserfaring mellem professionsbachelor-

eksamen og starten på kandidatuddannelsen. Udtalelser som den følgende er typiske for denne gruppe:

'Samtalerne har støttet mig i, at det var det, jeg gerne ville og har ligesom båret mig, når det hele har været lidt nedslående, og man har tænkt: Nej, det orker jeg ikke. Og det har så gjort, at man har fået gejst til at ville yde noget og gerne at ville nå de mål, man egentlig har sat sig [] I samtalerne har vi arbejdet utrolig meget med at prøve at hente de kompetencer fra mit faglige virke ind i en kontekst her, der hedder, at jeg har noget at byde på, selvom mine kompetencer ikke er teoretiske, men praktiske. [] Det har haft stor betydning for mig at have samtalerne og herigennem at kunne blive bekræftet i, at det er godt nok, det jeg kan.' (S4?)

Få af de interviewede studerende er ikke så begejstrede for samtalerne som flertallet. De ser dem som 'udmærkede, men ikke sådan epokegørende' (S6). Kendetegnet for disse studerende er, at de føler sig anderledes end den studerende, de aflæser som målgruppen for samtalerne. De føler sig typisk mere erfarne/afklarede end gennemsnittet og kan derfor ikke helt se, hvordan samtalerne har betydet en afgørende forskel for dem. De mener sig gennemgående i stand til selv at formulere mål, bearbejde dem osv. – også uden samtalerne:

'Jeg har været meget glad for samtalerne, men jeg ville ikke have været et andet sted, hvis ikke jeg havde været til samtalerne.' (S1)

'Som udgangspunkt er samtalerne ganske brugbare. [] Jeg har følt, at det har været nogle ganske gode samtaler, vi har haft. [] Men siden jeg på forhånd har været forholdsvis afklaret, så har SUS mere fungeret som en form for opfølgings- og opmærksomhedscheck for mig.' (S8)

Samtalerne vurderes altså gennemgående at have haft en positiv effekt på den studerende selv og på rammerne for den enkelte studerendes generelle kompetenceudvikling, herunder for muligheden for selv at komme på banen i forhold til sin kompetenceudvikling. Flertallet af de studerende oplever at være blevet fyldt med energi og motivation gennem samtalerne til at arbejde med egen kompetenceudvikling. Samspillet med dialogpartneren, som er en vigtig del af samtalerne, opleves af flertallet at have både udfordret og inspireret dem inden for en ramme, der generelt opleves som støttende og opbyggende. Gennem både mod- og medspil er der gennem samtalerne som endeffekt skabt en klarhed i disse studerende om, hvor de er, hvor de vil hen, og hvordan de vil komme derhen.

Nogle af de studerende må dog betegnes som tilfredse med, men ikke helt så begejstrede for samtalerne som flertallet. Denne gruppe er kendetegnet ved gennemgående at opfatte sig som mere erfarne end gennemsnittet, hvilket de de facto også er ud fra, at det drejer sig om studerende, der indimellem bachelor- og nuværende kandidatuddannelse har været i job i mange år. Det skal dog bemærkes, at det ser ud til, at erfarne professionsbachelorer ikke falder ind under denne gruppe. De opfatter tværtimod samtalerne som meget vigtige og styrkende for deres faglige selvværd.

## Tema 2:

### Udviklingssamtaler som støtte til uddannelsens mål om, at hver studerende skaber sig en sammenhængende og unik kompetenceprofil.

Muligheden for at udvikle en *sammenhængende* kompetenceprofil, som uddannelsen sætter som mål, oplever de studerende gennemgående som styrket gennem udviklingssamtalerne. For det første opleves sammenhængen mellem de enkelte semestre, dvs. progressionen fra semester til semester, styrket:

'Det med at arbejde fra semester til semester på nogle bestemte arbejds punkter, det blev lige pludselig struktureret, hvilket passer enormt godt ind i min tankegang.' (S5)

Ligeledes opleves sammenhæng forstået som sammenkoblingen af tidligere uddannelsesbaggrund (bacheloruddannelse) med nuværende uddannelse og kommende jobfunktion som styrket. Nogle studerende taler således om, at 'behovet for at oversætte de ressourcer, man har fra det andet område, man kommer fra, til uddannelsens område' imødekommes gennem samtalerne (S6). Andre oplever på en positiv måde at blive udfordret gennem samtalerne til at genindtænke kompetencer fra før, som de ikke selv troede at kunne bruge i den nye sammenhæng:

'Samtalerne har haft meget, meget stor betydning for mig, blandt andet med, hvordan jeg har kunnet bruge den baggrund, jeg kom med, kombineret med det nye. []. Samtalerne har været skubbet til at se, hvordan jeg kan komme fra det, jeg var, og ændre mig – og stadig huske min baggrund.' (S5)

'At der faktisk er et menneske, der er utrolig kompetent, der kan få mig selv til at få øje på alle de ting, jeg kan. Det er guld værd. [] Personligt har jeg haft det sådan, at jeg lukkede lidt af for mit tidligere liv og tænkte, at det kan jeg bare slet ikke bruge her. Jeg ved ikke, hvordan man kan gøre det, men det kan man altså. Det har min SUS-partner i hvert fald kommenteret ved samtalerne. Og det kunne jeg ikke gøre selv. Jeg tror bare, jeg ville blive ved med at have lukket døren. Det er forfærdeligt.' (S4)

S11 sammenfatter spillet mellem fortid og nutid som et spørgsmål om baggrund og forgrund:

'Helt konkret er SUS med til at danne en forgrund, fordi man har en baggrund, og den har man jo med sig, men det er ikke altid, man skal bruge den. SUS er med til at lave et sted, hvor man kan tage sin baggrund med og skabe sig en forgrund for udviklingsmuligheder.' (S11)

Udover at støtte en samlet og sammenhængende kompetenceudvikling, sådan som det er uddannelsens mål, opleves portfoliobrugen af de studerende især som støtte til og skærpelse af deres udvikling af en *unik* profil, som også står centralt i uddannelsens mål:

'Jeg har aldrig nogensinde været så bevidst omkring, hvad jeg både står for og hvad jeg kan tilbyde et arbejdsmarked. Det er blevet helt skærpet. [] Vi er blevet endnu mere forskellige af at have SUS.' (S5)

'En SUS-partner - i hvert fald en dygtig SUS-partner – er i stand til at tænke, hvad er det for et potentiale, du har for at kunne udvikle en særlig specialitet at komme ud med. (S1)

Nogle af de studerende synes dog, at der måske har været for megen fokus på deres unikke profil. Det drejer sig bl.a. om studerende, der allerede har et job at vende tilbage til og derfor ikke ser pointen i en søgen efter en ny unik profil, samt studerende, der ønsker en mere bred uddannelse. Opprioriteringen af et strategisk fokus i forbindelse med at nå frem til en unik profil opleves, af mange som noget, der har avlet ro omkring det, den enkelte studerende er endt med at gøre, samt en større tro på, at det, den enkelte gør, er det rigtige. På den anden side opleves samtalerne strategiske fokus dog samtidig at have medvirket til, at det er blevet sværere at danne grupper på holdet, 'fordi folk er så bevidste om, hvad de skal hente her' (S5), selvom kombinationen af unikke kompetencer hos den enkelte og godt samarbejde af flere i teorien vurderes som optimal, hvilket også er uddannelsens udgangspunkt:

'Jeg kan sagtens se fordelene i at kombinere en unik profil med samarbejde, jeg kan sagtens se, hvordan man skal kunne håndtere et projektarbejde, så man kommer til at beskæftige sig med lige præcis det, man gerne vil, selvom man finder sammen i en gruppe.' (S7)

'Jeg er blevet mere opmærksom på, hvornår jeg henter noget positivt, og hvornår jeg giver noget positivt til andre, og hvornår udbyttet ikke rigtigt er nok for nogen af parterne til, at jeg skal køre halvanden time efter det. [] Det bliver man mere bevidst om gennem SUS, fordi man sætter sig ned og overvejer og reflekterer over, hvad det egentlig er, jeg kan, som er noget, som enhver ikke nødvendigvis kan. [] Jeg tror ikke, vores individuelle eller unikke kompetenceprofil havde været helt så tydelig, hvis ikke vi havde haft SUS. Men jeg ser det bare som en ekstraordinær mulighed for os til at blive noget ekstra. Så det kan godt være, at det er svært at lave grupper, men til gengæld har vi blot noget mere bevidsthed, og den bevidsthed kommer os helt sikkert til gavn, når vi skal ud og søge arbejde.' (S5)

Det skal dog fremhæves, at der i interviewene også er mange studerende, der har oplevet en positiv kombination af egne unikke interesser og gruppesamarbejde:

'Samarbejdet, det har været fantastisk. [] Jeg har haft meget stort både personligt og fagligt udbytte af 8. semester. De grupper, jeg har været i, og læsegrupper, det har været fantastisk.' (S9)

'Jeg mener ikke, at ens personlige profil bør hæmme et godt gruppearbejde, fordi så tror jeg, at man har misforstået, hvad godt gruppearbejde er. Jeg mener, at godt gruppearbejde er, at man kommer med stor forskellighed til en fælles problemstilling. Det er kun en styrke, at der sidder tre

forskellige personer, som personligt har forskellige interesser, så man også får nogle forskellige vinkler og gode diskussioner.’ (S12)

Og nogle af de studerende har helt bevidst – ikke forårsaget af samtalerne – søgt individuelt arbejde for ’at prøve at kunne stå på egne ben.’ (S8).

Problemerne med at få samarbejdet til at fungere har været tematiseret i flere af SUS-samtalerne, fremgår det af interviewene. Slutresultatet har dog alligevel været i en del tilfælde, som S1 udtrykker det, at ’vi har haft meget bøvl på studiet omkring samarbejdet – hele holdet.’

Strategisk adfærd, som den kommer til udtryk i udviklingssamtalerne, vurderes således både at have haft positive og negative effekter på de interviewedes kompetenceudvikling. Faktisk vurderer enkelte (S1, S10), at samtalerne burde have været endnu mere strategisk fokuserede, end de var. Så vurderingerne omkring den strategiske dimension i samtalerne er meget forskellige og nuancerede.

Flere af de interviewede studerende påpeger, at udviklingssamtalerne især har styrket den personlige udvikling, og at dette er vigtigt, fordi denne udvikling ellers ikke ville have noget rum i uddannelsen:

’Det har været meget personlige kompetencer, jeg gerne ville udvikle. Hvis ikke der havde været SUS-samtaler hertil, så havde jeg været lidt lost, tror jeg.’ (S4)

En enkelt af de studerende oplever dette som en svaghed:

’Jeg tror, at konklusionen for mit vedkommende er, der hvor jeg er, at jeg har mere brug for en virkelig god faglig sparringspartner.’ (S1)

Om ønsket om mindre fokus på personlig udvikling og større fokus på faglig udvikling i snævrere forstand er et individuelt ønske eller noget, der gælder mere generelt for den gruppe, som S1 tilhører, nemlig de mere erfarne, der har været ude at arbejde længe mellem deres universitetsbacheloreksamen og kandidatuddannelsen, kan ikke afgøres. Men det vil være en interessant problemstilling at undersøge nærmere og tage højde for fremover i uhomogent sammensatte deltagergrupper.

Et par af de studerende modificerer dog modstillingen af personlig udvikling og faglig udvikling over tid. S4 fortæller således, at hun har oplevet et fokusskifte i samtalerne igennem de 1 ½ år, de er foregået. I starten oplevede hun, at den personlige udvikling var i fokus, men efterhånden er der kommet mere og mere fokus på den faglige udvikling:

’Jeg vil sige, at de personlige kompetencer nok har fyldt mest i starten til den første SUS-samtale og lidt til den anden. Men jeg kan mærke, at nu hvor vi er kommet til 9. semester, så er det meget mere faglige kompetencer, der fylder i forhold til SUS-samtalen.’ (S4)

S10 har også oplevet en udvikling i samtalerne fokus – men den modsatte udvikling af S4:



'Samtalerne var meget faglige, men også studiemæssige til at begynde med, fordi meget af undervisningen har været nye områder for mig og en ny måde at studere på. [] Så er det blevet mere personligt.' (S10)

Samlet kan man derfor konkludere, at flertallet faktisk oplever samtalerne som en mulighed for at se udviklingen af kompetencetyperne i uddannelsen 'i en større enhed' (S5) – eventuelt over tid.

Sammenfattende kan man sige, at samtalerne vurderes især at have styrket udvikling af en unik profil hos den enkelte studerende, noget der peger frem mod de studerendes mulighed for succes i efterfølgende jobsøgning. Udviklingen af en sådan er ét af den undersøgte uddannelses centrale mål. Her og nu stiller det imidlertid, fremgår det tydeligt af interviewene, uddannelsesmiljøer over for en udfordring, der hedder: Hvordan kan man forene intentionen om at udvikle unikke enkeltindivider til arbejdsmarkedet med samarbejdende studieprocesser? Det er noget af det, man må arbejde videre med. En anden spændende udfordring, som interviewene peger på, er sam- eller modspillet mellem faglig og personlig kompetenceudvikling. Kan samtalerne styrke både faglig og personlig kompetenceudvikling, på samme tid eller på skift? Interviewene her viser forskellige oplevelser heraf, hvorfor det fremover vil være interessant at gå mere i dybden med dette spørgsmål. Fast står det i hvert fald, at samtalerne har en stor styrke i forhold til at lave sammenhæng i lange universitetsuddannelser, sådan som det formuleres som et andet centralt mål for den undersøgte uddannelse. Skabelse af sammenhæng bliver endnu mere vigtigt fremover, hvor 'tunneluddannelser' afskaffes, modulær opbygning af uddannelser introduceres, og hvor det i det hele taget bliver mere og mere almindeligt at bevæge sig rundt mellem uddannelser – i hvert fald mellem bachelor- og kandidatniveau.

### **Tema3:**

#### **Udviklingssamtalen som samtalegenre, dens faseinddeling, dialogiske principper og rollefordeling**

De studerende betoner i interviewene stærkt betydningen af en god forberedelse før selve udviklingssamtalen – og det i skriftlig form - sådan som uddannelsens MUS-inspirerede koncept lægger op til:

'Det er virkelig der, jeg har fået lysten – at jeg har skullet forberede mig, inden jeg er gået derind. [] Gennem skrivningen sker der også en afklaring, og udover afklaring så får jeg mig også stemt ind i forhold til det, jeg gerne vil snakke om, ligesåvel som jeg muliggør, at min SUS-partner får mulighed for at være forberedt på samtalen. [] Det gør, at samtalen kommer op i niveau.' (S3)

'Det mundtlige kan noget, og det skriftlige kan noget andet. Det skriftlige, det fastholder os i tingene på en anden måde.' (S6)

Brugen af de udarbejdede skemaer vurderes i overensstemmelse hermed som et vigtigt element 'for at have et grundlag at snakke ud fra' og for at have tænkt og formuleret sig skriftligt på forhånd (S5):

'Jeg synes, det skriftlige arbejde gør, at man dokumenterer sine overvejelser. Og det gør også, at man får ting frem, inden man går ind til samtalen.' (S3)

'Jeg har oplevet, at jeg er blevet irriteret over spørgsmålene i skemaet, på den gode måde irriteret, fordi jeg skulle tænke over nogle ting, som jeg ikke umiddelbart ville tænke over, hvis jeg kom uden forberedelsesskemaet.' (S12)

Samtalepartneren opleves at kunne gå mere kvalificeret og aktivt ind i samtalen, netop fordi vedkommende har mulighed for at forberede sig inden samtalen gennem læsning af de indsendte skemaer, og det ser ikke ud til, at skemaerne har styret eller bundet samtalerne unødigt. S12 formulerer det på følgende måde, at der er hentet 'samtalepointer' fra de udfyldte forberedelsesskemaer, men at det ikke har været noget 'der er fulgt slavisk.'

Konklusions-/aftaleskemaernes funktion som bindeled mellem de halvårlige samtaler opleves også af de fleste som vigtig og som kontinuitetsskabende. Kun en enkelt mener, at hun godt selv kan huske aftalerne fra gang til gang, og at udfyldelse af det konkluderende aftaleskema derfor er lidt 'til hvilken nytte?' (S1)

I forbindelse med skemaudfyldelsen stiller én af de interviewede (S4) imidlertid det relevante spørgsmål, hvordan samspillet mellem portfoliobrug og skemaudfyldelse bedst håndteres. Hun vil personligt hellere skrive direkte i sin portfolio omkring opfølgningen på SUS-samtalerne end udfylde det udarbejdede konklusions-/aftaleskema. Men mere herom senere.

Alt i alt altså en nærmest éntydig positiv oplevelse af den strukturering og eksplicitering, som de MUS-inspirerede forberedelses- og konklusions-/aftaleskemaer lægger op til. S1 fremhæver dog, at hun med sin mangeårige erfaring inden den nuværende kandidatuddannelse godt kunne have ønsket sig mere fleksible/åbne skemaer, der kunne have indfanget hendes 'særheder' også, selvom hun erkender, 'at det er svært at lave et system, en model, der passer til alle'. Endelig rejser en studerende spørgsmålet om det optimale samspil mellem skemaudfyldelse og portfoliobrug.

Mere generelt kan man således sammenfatte, at undersøgelsen lægger op til, at samtaler klart skal ledsages af skemaudfyldelse inspireret af MUS, men at skemaernes form og deres samspil med eventuel portfoliobrug bør overvejes nøjere. Især hvis målgruppen er meget uhomogen, sådan som det var tilfældet i denne case, kunne man eventuelt overveje en skemaformning, der er mere fleksibel og op til deltagerne at forme, end der var lagt op til i casen, hvor rubrikkerne var faste – omend det selvfølgelig ikke var forbudt at undlade udfyldelse af visse rubrikker samt at tilføje nye, sådan som f.eks. S2 har gjort, men det kan man imidlertid ikke regne med at alle deltagere gør af sig selv:

'Men jeg tager det ikke så bogstaveligt, jeg udfylder det, der inspirerer mig i forhold til min læring, kan man sige. Jeg skal jo ikke glæde andre end mig selv ved at udfylde de skemaer i virkeligheden. Så det har jeg valgt at gøre, som jeg føler.' (S2)

(I: Hvad har forhindret dig i selv at sætte punkterne op i skemaet?)

'Det er der vel ikke noget, der har forhindret mig i. Men jeg er nok ligesom alle andre – du har et skema, og så skal jeg udfylde det skema. Og ikke så meget andet. Jeg har gjort, som jeg skulle.' (S1)

Samtalerne vurderes gennemgående at leve op til dialogformen og dennes principper om gensidig meningsudveksling, respekt, engagement og involvering, åbenhed for den andens synspunkter samt ligeværdige og gensidigt samspillende roller for de to samtaleparter:

'Rigtig meget i dialogform. Det er også derfor jeg oplever, når jeg går derfra, at så synes jeg at jeg har haft en rigtig god snak, fordi det er virkelig sådan en meget symmetrisk relation, samtalerne bygger på.' (S1)

'Det at opleve en sådan ærlig og redelig nysgerrighed fra ens SUS-partner. Det synes jeg har været en vældig styrke.' (S9)

'Det har været vigtigt, at dialogpartneren har været åben over for de ting, jeg har bragt på banen og er gået ind på dem.' (S4)

Ligeværdigheden opleves på trods af, som nogle siger, at der er tale om, at den ene part 'kommer og beder om hjælp ét eller andet sted' (S5), og at den ene i højere grad henter noget, mens den anden giver noget (S5) eller er som en slags 'fødselshjælper' (S6). Samme S6 taler senere om dialogpartneren som 'et spejl eller en mur at spille opad [], men det hele er jo til mig.'

Mest positivt vurderes, at dialogpartnerne i casen gennemgående har evnet at tage udgangspunkt i de studerendes interesser, har forsøgt at se muligheder i forhold til det den enkelte 'har med i bagagen' (S3) og 'har tænkt enormt kreative tanker om, hvad der kunne være godt for den enkelte studerende.' (S5)

'Det har meget været min motivation [], at der har været én, der vil lytte specifikt til min situation og det, jeg nu har med [] at omdrejningspunktet hele tiden er min unikke situation.' (S3)

'Jeg vil ikke kalde det terapi, men man sidder og nyder, at man sådan kan bruge lidt tid på sig selv.' (S8)

'Uden SUS ville jeg nok have forholdt mig lige lovlig ydmygt til studieordningen. [] Samtalerne har øget mit mod til at frigøre mig en lille smule fra studieordningen.' (S9)

Samtalerne kommer derved til at fungere som en arena, hvor, som S12 formulerer det, 'du selv som studerende kommer på banen.'

De studerende oplever således nok forskellige roller i samtalerne, men studerende, der også har oplevet traditionelle MUS, fremhæver, at der er i studenterudviklings-samtalerne er tale om en anden forskellighed end i traditionelle MUS. Studenterudviklingssamtalerne opleves som roller, der i højere grad reelt supplerer hinanden i et gensidigt samspil:

'Man oplever ligeværd på den måde, at man sidder overfor en person, som respekterer én som person, som ved en del mere end én selv, men som ikke sidder og skaber en stemning, så man føler sig som én eller anden novice.' (S11)

En enkelt af de studerende ville dog have ønsket en mere konfronterende form end den oplevede:

'Altså samtalerne kunne godt have været lidt mere sådan konfronterende. En lidt mere forstyrrende samtale. Umiddelbart vil jeg sige, at samtalerne er for slappe – for megen snak.' (S1)

Man lægger dog mærke til, at selv samme studerende jf. ovenfor godt kan lide samtalerne. Så det hun gør er derfor mere principielt at lægge op til en diskussion af og påpege vigtigheden af, at man klargør, hvilken form og funktion sådanne samtaler skal have.

Et par af de studerende foreslår i interviewene SUS-samtalerne omlagt fra individuelle samtaler til gruppesamtaler, bl.a. med formålet som ønsket også af S1 at styrke det konfronterende element i samtalerne:

'Jeg tror, at sådan nogen samtaler burde være gruppesamtaler, hvor man også kunne konfrontere hinanden på nogle ting. [] Den SUS-partner kender mig jo ikke. Jeg kunne sige hvad som helst, hvorimod man måske ville få en lidt dybere afdækning og måske også turde gå lidt mere til hinanden i en gruppe, fordi man ser hinandens studiekompetencer i det daglige studiesamvær.' (S9)

Flere af de interviewede studerende omtaler deres dialogpartner som et vigtigt holdepunkt for dem – en person, de også har knyttet sig til i de mellemliggende perioder og henvendt sig til, hvis der opstod spørgsmål, problemer o.l. Nogle omtaler dialogpartneren som en coach, andre som en mentor, men de fleste som en '(dialog)partner', hvilket også var den officielle betegnelse fra uddannelsens side:

'Jeg har været i den situation, hvor jeg har haft lidt problemer, og hvor jeg så havde den tillid til min SUS-partner, der gjorde, at jeg henvendte mig til hende – en lidt mere fortrolig kontakt.' (S6)

I forlængelse heraf fremfører flere et ønske om endnu mere tid til SUS-samtalerne og endnu oftere SUS-samtaler end hvert halve år.

I konceptet var dialogpartneren den samme hele vejen igennem for den enkelte studerendes vedkommende. Dette kan have bidraget til den særlige tilknytning til vedkommende, men er nok ikke hele forklaringen:

'Det er netop det her med, at det er den samme, der går igen, der er styrken ved det. For man må formode, at den partner, man har, kommer til at kende én bedre end de vejledere, man sådan har lidt spredt på de forskellige projekter.' (S1)

Fra uddannelsens side var dialogpartneren ikke tiltænkt nogen speciel rolle i perioderne mellem samtalerne. Det er noget, der er kommet til i praksis. I overensstemmelse hermed tager flere af de studerende op, hvor vigtigt det er, at studerende og dialogpartner passer sammen, noget, der ikke var indtænkt i uddannelsens model, hvor tildeling af dialogpartner skete tilfældigt, hvilket også har fået nogle studerende til at undre sig over, hvorfor de har fået netop den dialogpartner de har:

'Hvad er det lige, der er grund til, at man har SUS-samtaler med én, der i øvrigt ikke er involveret i det, man render og laver?' (S9)

S1 tematiserer i overensstemmelse hermed og i forlængelse af sin diskussion af den rette form og funktion for sådanne samtaler, hvor vigtigt det er, at man fra uddannelsens side gør sig klart og melder ud, hvad en dialogpartner er for en rolle i denne sammenhæng:

'Jeg har egentlig ikke rigtig nogensinde sådan helt fået defineret, hvad en SUS-partner egentlig er for en størrelse. Altså hvad jeg kan bruge en sådan person til.' (S1)

Sammenfattende kan man om de studerendes oplevelse af udviklingssamtalerne som samtalegenre sige følgende.

Konstituerende for udviklingssamtalerne i den undersøgte case var: udfyldelse fra den studerendes side af dertil udviklede MUS-inspirerede skemaer før og efter hver samtale, afholdelse af dialoger mellem én studerende og en dialogpartner i form af en lærer i en støttende, inspirerende, motiverende dialogpartnerrolle. Skemabruget anses for helt central af de studerende. Den strukturering og eksplicitering, som skemaudfyldelsen indebærer, opleves som garant for en god forberedelse, der dermed kan aflede gode samtaler og gode muligheder for både, at de selv kommer på banen i samtalen og at dialogpartneren kan deltage på kvalificeret vis i samtalen. Mens der altså overordnet er enighed om vigtigheden af brug af skemaudfyldelse lyder der i interviewene lidt detailkritik af de skemaer, der har været anvendt. For det første kunne man overveje en højere grad af fleksibilitet i disse skemaer, så at den enkelte studerende kunne justere dem efter behov. For det andet bør man nok gentænke den brug af aftale skemaer efter hver samtale, som der er lagt op til. Er den nødvendig? Hvordan skal den spille sammen med den studerendes portfoliobrug? Dette er to vigtige spørgsmål, som formuleres af nogle af de interviewede studerende.

Dialogformen i samtalerne vurderes positivt af de studerende, idet samtalerne opleves som ligeværdige, præget af nysgerrighed, åbenhed – og med den enkelte studerende og dennes perspektiver, synspunkter og ideer som udgangs- og omdrejningspunkt. Burde samtalerne imidlertid være mere konfronterende, spørger et par af de studerende.

Dialogpartnerrollen viser sig vigtigere for de studerende, end konceptet i casen lagde op til. Således opsøger flere af de studerende vedkommende mellem samtalerne og ønsker også længere samtaler end afsat. På baggrund heraf rejses problematikker som: Efter hvilke principper bør man tildele dialogpartnere? Hvad er dialogpartneren egentlig for en rolle? Der er ikke tale om kritik, snarere et behov for en tydeligere eksplicitering fra uddannelsens side af, hvad man har tænkt sig med hele konceptet,

hvordan det er defineret, hvad man har tænkt om samtalerne form og funktion og om dialogpartnerrollen. I overensstemmelse hermed foreslår S9 bedre forberedelse af studerende på SUS, hvor skemaer og roller kan introduceres og diskuteres.

### **Om gennemførelsen af studenterudviklingssamtaler – en sammenfatning**

De studerende vurderer det alle overordnet som positivt, at der er sat ressourcer af til udviklingssamtaler med dem, og at samtalerne og ressourcerne hertil signalerer, at uddannelsen seriøst praktiserer ansvar for egen læring:

'Jeg kan rigtig godt lide, når man går ind og vægter sådan noget som ansvar for egen læring, at man så også sørger for, at der ligger nogle ressourcer bag, og at der bliver lagt vægt på det, som der gør med SUS-samtalerne. Ellers kan det jo bare blive sådan et modeord, noget flagrende, som der ikke er opbakning til.' (S11)

Udviklingssamtalerne opleves klart som motiverende, inspirerende, idégivende og støttende. De hjælper den studerende til at italesætte og udvikle strategisk tænkning omkring sin kompetenceudvikling. De hjælper dermed den enkelte studerende med at komme på banen i forhold til sin egen kompetenceudvikling. Især for mellem-uddannede styrker gennemførelsen af udviklingssamtalerne udviklingen af selvværd i forhold til en ny akademisk verden, idet samtalerne skaber sammenhæng i den enkeltes kompetenceudviklingsforløb gennem sammenbinding af tidligere udviklede kompetencer med nye kompetencer.

Udviklingssamtalerne dialogiske form opleves positivt, idet der dog af nogle stilles spørgsmål ved, om en mere udfordrende form ikke burde anvendes. I hvert fald efterlyses en klarere eksplicitering af, hvordan dialogpartnerrollen er tænkt. I en sådan eksplicitering måtte jo så også komme frem, hvilken grad af konfrontation, uddannelsen tilstræber og hvorfor. Den MUS-inspirerede brug af skemaudfyldelse før samtalerne vurderes éntydigt positivt. Omkring aftaleskemaerne, som udfyldes efter hver samtale, stilles spørgsmål ved, om de ikke i højere grad burde sammentænkes med den studerendes portfoliobrug, end det er sket i den undersøgte case.

Udviklingssamtalerne opleves éntydigt som havende styrket den enkeltes udvikling af en unik kompetenceprofil, sådan som det er et klart og ekspliciteret mål fra den undersøgte uddannelses side. Et interessant spørgsmål, der stilles i denne forbindelse, er imidlertid, om der kan snige sig ubehagelige omkostninger ind ved en sådan styrkelse af fokus på det unikke, hvis ikke man er meget bevidst herom og målrettet arbejder på at modarbejde disse. I den undersøgte case har samarbejdet mellem de studerende ikke fungeret optimalt. Det er i casen ikke bevist, at det skyldes samtalerne fokus på det unikke, men der ser ud til at være en sammenhæng, som bør nærmere udforskes. Ligeledes bør nærmere undersøges, om og hvordan udviklingssamtaler i uddannelsessammenhæng kan støtte både den faglige og den personlige kompetenceudvikling. I den undersøgte case er resultaterne i forhold hertil diffuse.

Konkluderende kan man altså sige, at interviewundersøgelsen viser, at udviklingssamtaler inspireret af MUS må have en fremtid i uddannelsessektoren – baseret på skemaudfyldelse før samtalerne, dialogform og inddragelse af en dialogpartner i samtalen. Undersøgelsen viser, at udviklingssamtaler både kan sikre, at den enkelte

studerende kommer på banen i forhold til sin kompetenceudvikling og at specifikke uddannelsesmål nås, dvs. samtalerne forener to hensyn: det individuelle hensyn til den enkelte studerende og hensynet til uddannelsen. Undersøgelsen lægger dog i flere tilfælde op til justeringer i forhold til den analyserede case. Mere interessant i et overordnet perspektiv er dog, at den også lægger op til generel eftertanke omkring nogle centrale problemstillinger, som bør undersøges videre: Hvad konstituerer dialogpartnerrollen? Hvor konfronterende bør udviklingssamtaler være? Kan samtalerne strukturerede koncept udbygges med en vis grad af fleksibilitet for at indfange og tematisere forskelligheder i målgruppen? Hvordan kan udviklingssamtaler styrke alle kompetencetyper, incl. både faglige og personlige? Hvordan kan kollaborative studieprocesser forenes med samtalerne fokus på den enkeltes unikke kompetenceudvikling? Undersøgelsen har hermed peget på centrale spørgsmål at arbejde videre med i forskningen fremover.

## **2. Om brugen af portfolio**

### **Indledning**

I interviewene bliver de studerende bedt om at forholde sig til deres egen portfoliobrug på 3 niveauer: et beskrivende niveau, et oplevelsesniveau samt et vurderende niveau. På hvert af niveauerne bliver de bedt om at forholde sig til portfolio som genre og som konkret værktøj som støtte til at nå egne og uddannelsens mål og som støtte til at realisere de for uddannelsen formulerede læringsprincipper.

De studerende, som er interviewet om deres portfoliobrug og portfolio som genre kan groft opdeles i 3 grupper, når det gælder deres brug af og udsagn om portfolio: de afvisende, mønsterbrugerne og de potentielle brugere. I den ene ende er der blandt de interviewede således en godt nok meget lille gruppe, men alligevel, som helt er stået af brugen af portfolio (de afvisende). Denne gruppe opfatter simpelthen ikke portfolio som noget for dem. Der gives forskellige begrundelser herfor. I den anden ende af spektret er der på samme måde en gruppe blandt de interviewede – lidt større end de afvisende - som helt har taget portfolioen til sig og bruger den i stor stil, hver dag, ja siger at nyde at bruge den (mønsterbrugerne). Endelig er der imellem de to yderpoler en rigtig stor gruppe, som i forskellig grad gerne vil bruge portfolio, men for hvem det endnu ikke efter 1½ år er lykkedes at blive jævnlige brugere af en portfolio på den måde, som de selv og uddannelsen gerne så det ske – og det af forskellige grunde (de potentielle brugere).

Hvorfor nogen tager portfolio til sig, andre ikke, hvorfor nogle lykkes med at bruge portfolio, andre ikke, skal nu fremanalyseres via behandlingen af tre aspekter omkring portfolio, som udkrystalliserer sig i interviewene: portfolio som læringsstøtteværktøj, e-portfolio som en særlig genre samt iscenesættelsen af portfoliobrug.

### **Tema 1:**

#### **Portfolio som læringsstøtteværktøj**

Flertallet af de studerende har oplevet portfolio som et værktøj, der kan støtte deres individuelle læring. Enkelte afviser dog portfolio som relevant læringsstøtteværktøj for sig selv.

Fælles for gruppen, der har oplevet portfolio som værktøj, der kan støtte deres læring er dog, at de fremhæver hvor svært det er at komme i gang med at erkende og at implementere en sådan brug af portfolio:

'Hvordan det kunne blive et aktivt værktøj til at understøtte mig i noget som helst, det kunne jeg simpelt hen ikke se på det tidspunkt. Så derfor tænkte jeg: Det bliver ikke nu, det bliver lige om lidt. [] Ligeså lidt som jeg kunne se det var relevant og brugbart for et år siden, ligeså meget kan jeg se det i dag. Lige pludselig kan jeg se det som et værktøj, der kan understøtte min læring.' (S2)

Mange beretter derfor som en følge heraf også om, hvordan deres erkendelse og brug af portfolio som læringsstøtteværktøj er noget, der har udviklet sig gradvist gennem de 1 ½ år, de har beskæftiget sig hermed. Mange kommer simpelt hen først rigtigt i gang med portfolioen efter et halvt år, hvorfor det første halve år får et retrospektivt udseende i deres portfolio, andre kalder deres dækning af det første halve år for 'referat'. Efter det første halve år går mange ind i en fase af mere reel brug af portfolioen, men først i det tredje halvår, dvs. efter et års opstart, taler de om mere nuanceret brug af portfolioen og beretter om at være 'glad for at være blevet introduceret for det' og omtaler portfolioen 'som et vigtigt redskab i studiet nu, hvad det ikke var i starten. Der var det en klods om benet' (S12). Portfolioibrugtagning ser altså ikke blot ud til at være svær, men simpelt hen at tage tid. Enkelte er knap nok – eller kun lige akkurat – og det efter 1 ½ år kommet til den fase, hvor de erkender læringsrelevansen af portfoliobrug.

Det generelt svære i at starte op med brug af portfolio analyseres nærmere under tema 3 nedenfor om iscenesættelsen af portfoliobrug.

Hvad er det så, de studerende bruge portfolioen til, efter at de har erkendt og implementeret portfolioen som læringsstøtteværktøj? Først og fremmest taler de studerende om refleksioner og om at sætte struktur på disse refleksioner, dvs. portfolio som et 'erkendelsesredskab, der tydeliggør nogle ting for én' (S13) eller en støtte 'for eksternalisering af alle de tanker, man har' (S14):

'Portfolioen er et refleksionsværktøj, kan man sige. [] Det er ikke sådan, at jeg føler, at jeg ikke har haft tanker om det forgangne forløb uden portfolio, men der sker rigtig meget godt, kan jeg se, ved at sætte sig ned nu og forsøge at putte struktur på. [] Der ligger rigtig mange refleksioner i og også megen læring i at strukturere.' (S2)

'Portfoliobrugen presser mig ud i nogle situationer, som jeg ikke synes at andre midler eller redskaber kunne have gjort på samme udfordrende vis. Så den kan ét eller andet meget specielt med at få klargjort nogle ting, få reflekteret over nogle ting.' (S4)

Refleksionerne i portfolioen opleves i sidste ende at betyde, at man ved, hvad man har lært – i modsætning til tidligere uddannelsesforløb:



'Sådan som jeg tænker om min tidligere uddannelse er, at da jeg startede der, så kunne jeg ingenting, ved slutningen kunne jeg godt nok noget, men jeg ved ikke hvad det var.' (S5)

Og refleksioner betyder også, siges det, udvikling af kritisk sans i forhold til det, man har lavet, og i det hele taget, 'at man ikke ville være den samme, hvis man ikke havde lavet portfolio. Man får en træning i at forholde sig reflektivt til både ens egen kompetenceudvikling, allerede oparbejdede kompetencer, fremtidige mål osv.' (S12).

Den nævnte struktureringsfunktion og klargøringsfunktion ved brug af portfolio får én af de interviewede studerende til at kalde portfolio for et 'ordensredskab, der gør det overskueligt for én selv, hvad det er man har gjort.' (S13)

Selve det at skrive som del af læreprocesser, sådan som det i høj grad ligger indbygget i portfolioen, at man gør, fremhæves også som noget, der støtter læring. S3 taler om, 'at blive mere afklaret' gennem den skriveproces, som ligger i portfoliobruget, S5 siger tilsvarende: 'Ved at skrive noget ned løbende, ser man en udvikling'. I overensstemmelse hermed fremhæves portfolioen dels at kunne fastholde læringsprocessers tidsdimension – deres forløb – og dermed dokumentere den udvikling, der sker over tid:

'Portfolioen er med til at visualisere læring over tid Altså det der: hvad har man egentlig lært? [] Den kan danne et helhedsbillede af, hvad det er der foregår gennem min uddannelse.' (S2)

'Jeg synes, jeg har haft den oplevelse tidligere, når jeg har læst: Har jeg egentlig lært noget? Nu kan jeg lige pludselig gå ind og finde mine notater på et sted og sige: Hold da op, det har jeg.' (S5)

Herudover fremhæves portfolioen at kunne støtte den enkeltes evaluering af sine læringsprocesser og læringsforløb:

'Jeg tænker min portfolio meget som, at det er læringsevaluering. Jeg er ikke så interesseret i at have lister over kurser osv., men mere aktivt at forholde mig til læringsevaluering og forløb og sådan noget.' (S2)

Men til evaluering hører jo også, at man kan dokumentere proces og produkt. Og dokumentationssiden er nok den funktion, som flest studerende bruger portfolioen til. Alle de interviewede kan se fordelene i at anvende portfolio som dokumentationsredskab, en slags 'log over, hvad den enkelte studerende har lavet' (S14), men ikke alle kobler dokumentation og læring sammen og tænker snarere på dokumentation og jobsøgning som tæt koblede (jf. nedenfor), dvs. at portfolioens dokumentationsfunktion sidestilles med en præsenteringsfunktion. Blandt dem, der faktisk kobler læring og dokumentation via portfolio, fremføres, at det kan være svært at dokumentere andet end faglige kvalifikationer i en portfolio. Derfor har nogen også lavet en arbejdsdeling mellem udviklingssamtalerne og portfolioen, hvor samtalerne så mere fokuserer på personlige kvalifikationer, mens portfolioen dokumenterer det faglige.

Udover de individuelt orienterede anvendelser af portfolio til støtte for egne læreprocesser isoleret fremhæver S4 og S5 to andre bredere anvendelser af portfolio som læringsstøtteværktøj.

S4 har taget portfolioen i brug som målformulerings- og opfølgingsværktøj ikke bare i forhold til sig selv, men også i forhold til dem, de skal tilrettelægge forløb for som del af uddannelsen:

'Jeg bruger den dagligt, når jeg skal følge op. I praksis, når jeg skal ud og afholde et eller andet kursus, hvor jeg så både beskriver, hvad det er for nogle kompetencemål, de personer, jeg arbejder med, udvikler sig henimod, og så min egen læringsportfolio, min egen læreproces, hvad der sker med mig.' (S4)

Også S5 fortæller om en bredere anvendelse af portfolio som læringsstøtteværktøj, nemlig i relation til gruppearbejdsprocesser. S5 fortæller om, hvordan hun og hendes gruppe har brugt portfolioen som 'et middel til at have en arbejdsproces.' Hver dag afsluttedes i gruppen med at skrive logbog, hvilket gav 'en god afrunding på dagen, men da vi så virkelig fik gruppeproblemer, var det også virkelig fantastisk at kunne se tilbage og kunne gå direkte ind i logbogen og se, hvornår det var gået galt.'

Den af S5 refererede gruppeanvendelse af portfolio som læringsstøtteværktøj går i retning af portfolio som videndelingværktøj (af S8 også omtalt som 'social' brug af portfolio) – en funktion, som flere af de interviewede omtaler som potentiale for portfolioen som genre, men som de ofte ikke selv har realiseret – af forskellige grunde (se nedenfor). Dog formulerer f.eks. S9 og S13 på prægnant måde fordelene ved at se portfoliobrug i en videndelingssammenhæng:

'Jeg har det sådan, at det at skulle formidle det til andre, det skærper min egen læring.' (S9)

'Jeg synes, portfolio er spændende, fordi den tvinger én til at finde ud af, hvad det er vigtigt at bringe af budskaber til andre mennesker. Den er jo på én eller anden måde et kommunikativt redskab. Portfolio er en måde at prøve at tydeliggøre de ting, som jeg har lært, og også at kunne udtrykke det ordentligt til nogle andre og hele tiden at tænke på, hvad der er relevant.[] Jeg synes, portfoliobrug kan fastholde en læreproces, kommunikativt, og at du kan kommunikere den ud til nogle andre mennesker.' (S13)

Sidst i rækken af anvendelsesmuligheder anføres livslang brug af portfolio som læringsstøtteværktøj – en opfattelse, som ses hos flere af dem, der er kommet godt i gang med at bruge værktøjet:

'Jeg nyder det at bruge portfolio. Jeg vil helt bestemt fortsætte med det.' (S8)

'Jeg forestiller mig ikke, at min portfolio bare skal lægges væk nu fra 1. februar. Hvorfor skulle jeg det? Jeg har et enormt godt arbejdsredskab'. (S5)

De få skeptiske eller afvisende fremhæver heroverfor, at portfolioen ikke er noget for dem. En begrundelse, der gives, er at portfolio kun egner sig til typer, der kan lide at skrive som vej til læring:

'Om redskabet er godt eller skidt tror jeg afhænger meget af, hvilken læringstype man er eller hvilke læringsstrategier det enkelte menneske anvender. For mig er det enormt omstændeligt og ligegyldigt. Jeg har ikke behov for at sidde og skrive ned. Det er ikke, fordi jeg ikke vil. Det er bare ikke et redskab, jeg kan bruge. Der er nogen, der elsker at skrive. Og der er andre, der lærer på en anden måde.' (S1)

Sammenfattende må man sige, at de interviewede studerende opfatter portfolio som et potentielt vigtigt læringsstøtteværktøj – et værktøj, der kan realisere et (social)konstruktivistisk læringsideal med fokus på refleksion og medansvar og aktiv deltagelse i egne læreprocesser fra målformulering til evaluering og et værktøj, der kan støtte specielt den individuelle læring i et socialkonstruktivistisk lærings-set-up, som den undersøgte uddannelse er et eksempel på. Mange af deltagerne agter at fortsætte med at bruge portfolio efter endt studium. Enkelte afviser dog portfoliobrug som relevant for sig selv ud fra en argumentation om, at portfolio 'kun' egner sig til deltagere, der repræsenterer læringstyper/læringsstile, hvor skriftlighed vurderes højt. De studerende har dog alle oplevet det som svært at komme i gang med at bruge portfolio og har først over tid – op til 1½ år - udviklet en egentlig læringsstøttende brug af portfolioen. Det er helt klart noget, der bør sættes fokus på, når man implementerer portfolio, og noget, som tema 3 nedenfor går ind på.

Det, portfoliobrug har kunnet støtte deltagerne i læringsmæssigt, er først og fremmest at fremme og kvalificere løbende refleksioner hos den enkelte lærende. Portfolioens skriftlighed opleves som noget, der fremmer struktur, klarhed og orden i læreprocesserne; dens dokumentationskapacitet som noget, der synliggør forløb, forandring, udvikling. Samlet støttes herved erkendelse, bevidsthed, kritisk sans omkring egne læreprocesser, siger deltagerne. Alle faser i læreprocesser kan vinde ved portfoliobrug, fremgår det af interviewene. Der gives eksempler på succesfuld portfoliobrug både i relation til målformulering, opfølgning og evaluering – for én selv, grupper man arbejder i og andre deltagere, man skal tilrettelægge læring eller kompetenceudvikling for.

Portfolio som et videndelingsværktøj i læringssammenhæng er en særlig brug af portfolio, som deltagerne kan se store potentialer i, men ikke selv har realiseret i så stort omfang som den individuelle brug - med få undtagelser. Ønsker man ved implementeringen af portfolio i læringssammenhæng at udnytte portfoliobrugens videndelingspotentialer, skal der altså åbenbart gøres noget særligt for at støtte denne funktion. Det skal man være opmærksom på. Dette tages yderligere op nedenfor under tema 3 om iscenesættelsen af portfoliobrug.

## **Tema 2:**

### **E-portfolio som en særlig genre – udfordringer og muligheder**

Den største udfordring ved e-portfolio er ifølge de interviewede studerende det rent IT-mæssige, dvs. det tekniske og de krævede IT-færdigheder. Som S11 udtrykker det, så 'bliver det let for meget edb og for lidt portfolio.' IT-kravene har i den undersøgte case

med e-portfolio overvældet de studerende i starten, hvor værktøjet introduceredes: 'Du leder efter begrundelsen for, at det er sådan? Det er teknisk krævende. Det er det hele vejen igennem. Jeg har søgt viden lige fra starten – jeg har søgt rigtig mange mennesker og får lidt hjælp her og lidt hjælp der. [] Det virker næsten håbløst. [] Jeg har lavet portfolio før, men det har været mange, mange sider, man bare skriver, og det har fungeret rigtig godt med at vise min egen læring og refleksioner undervejs. Det er bare gået fuldstændig død her undervejs. [] Sådan noget, det demotiverer mig fuldstændigt. Det er ærgerligt.' (S3)

Ikke bare IT-kravene per se, men de holdninger, deltagerne møder med i forhold til IT, kan virke hæmmende for implementeringen og brugen af e-portfolio. Mange af deltagerne i det konkrete undersøgte forløb omtaler barrierer over for IT som én af begrundelserne for, at de ikke har fået det ud af brugen af portfolio, som de selv ser som potentialer i den. Som én af de interviewede udtrykker det:

'Jeg har nok haft lidt teknikskræk, som på én eller anden måde har blokeret processen lidt. Så man kan sige, at jeg stadigværk er på begynderstadiet, men jeg kan se mulighederne, sådan vil jeg sige.' (S13)

Man skal selvfølgelig huske, at de interviewede studerende ikke forholder sig til e-portfolio som sådan, men til den form, som e-portfolioen havde i deres uddannelse: oprettelse og selvstændigt design af en hjemmeside med støtte fra et værkstedskursus i hjemmesidedesign. I overensstemmelse hermed siger S3 i forlængelse af ovenstående citat:

'Selve formen, at man vil gøre det på IT, det har jeg ikke noget imod. Den form kan jeg godt acceptere. Men sværhedsgraden har været for høj for mig og de fleste af de andre på holdet.' (S3)

Derfor må konklusionen lyde, at man ikke kan sige, at e-portfolio som sådan er for krævende, men snarere, at man skal være meget varsom med, hvor IT-ambitiøs man er, når man indfører et i andre henseender krævende værktøj som portfolio. Mange af de interviewede studerende foreslår til nedsættelse af sværhedsgraden anvendelse af en skabelon frem for selvstændigt design af en portfoliohjemmeside. At erstatte selvstændigt design af ens portfolio med udlevering af en skabelon er imidlertid ikke uden omkostninger, fremhæver andre. S2 giver udtryk for dette dilemma

'Jeg vil gerne selv designe den. For med en skabelon understøttes ikke den måde, jeg tænker på. Men at designe selv er på den anden side meget ambitiøst.' (S3)

Tilbage står, at en interessant udfordring at arbejde med, når man indfører e-portfolio, er: Hvor færdigdesignet kan en e-portfolio være uden at påvirke den lærendes brug af den som læringsstøtteværktøj i negativ retning? Flere af de studerende når til et kompromis, som nok kunne være et pragmatisk bud på en løsning på det formulerede dilemma: I starten koncentrerer brugernes energi omkring det at lære at bruge en portfolio som læringsstøtteværktøj. Hertil anvendes en skabelon eller en færdigudviklet portfolio. Når den studerende har gjort sig sine egne erfaringer hermed – måske efter ½ år, alt efter hvor megen tid den studerende har anvendt på sin portfoliobrug – gives den studerende mulighed for at (om)designe sin egen portfolio og kan nu – med egne erfaringer i portfoliobrug som afsæt – designe en portfolio, der stemmer overens med

egne behov. På denne måde slås to fluer med ét smæk: selve portfolio-brugen udsættes ikke af tekniske grunde, og designet af den endelige portfolio, som er vigtig for at kunne lade læreprocesserne styre portfolio-brugen og ikke omvendt, afspejler mere reelle behov hos brugeren i og med, at det er erfaringsbaseret.

En anden udfordring, som er knyttet til det rent IT-mæssige, er, sikkerhedsproblematikker ved at lagre følsomme data elektronisk. Godt nok er der studerende blandt de interviewede, som udtaler, at de ikke føler at have brug for lukkede rum med beskyttede data. Men den gennemgående svage brug af e-portfolioens lukkede del, som dokumenteres gennem interviewene, stammer i høj grad fra, at de interviewede studerende ikke tror på, at eventuelle fortrolige elektronisk lagrede data ikke på én eller anden måde kunne falde i forkerte hænder, hvorfor de ikke anvender den passwordbeskyttede del af e-portfolioen, men i stedet alene lagrer følsomme oplysninger (refleksioner, skemaer til udviklingssamtaler o.l.) på deres egen pc. Dette er en komplicering af portfolio-brugen, hvilket må formodes let at kunne svække portfolioens brug. Konklusionen må derfor blive, at e-portfolio bør ledsages af garanti for levering af sikker lagring af følsomme data.

Endelig knytter der sig den udfordring til e-portfolio-brug, at det at skrive på nettet/på PC af nogen opfattes som dobbeltarbejde, fordi de allerede har noteret (skrevet, tegnet el.lign.) på papir og derefter oplever det som spild at indskrive det samme på nettet efterfølgende. Indførelse af e-portfolio må forholde sig hertil. I den foreliggende case er det ikke løst eksplicit, men man kunne forestille sig anvendelse af scannere m.m. som en mulig løsning på problematikken kombineret med øget notetagning på bærbar computer i stedet for på papir, så at notater fra undervisningen f.eks. let kan overføres til portfolioen.

Der er således knyttet en række udfordringer af IT-mæssig karakter til indførelsen af e-portfolio. På den anden side ser mange også en del potentialer i e-portfolioindførelse sammenlignet med andre former for portfolio. Men hvad siger de interviewede studerende hertil?

For det første ser de et vigtigt potentiale i e-portfolioen i dens evne til at fungere som et let og fleksibelt dokumentationsværktøj (container). Mange af de studerende anfører dette uopfordret. Især fremhæver de dokumentation i forhold til senere jobsøgning, hvor portfolioen kan indtænkes som et 'udstillingsvindue:' (S7)

'At have en portfolio har enormt meget fornuft for dem, der er færdige og ikke har haft et job endnu og skal ud og sælge sig selv. [] Jeg kan sagtens se fornuften i at vise, hvilke bøger man har læst, hvilke opgaver har du løst, hvilke projekter har du lavet, hvilke tanker har du gjort dig osv.' (S1)

Som S11 formulerer det, opleves en e-portfolio på denne måde 'som et meget kommunikativt redskab', der 'får fortalt andre mennesker, hvilken type man er, hvilke kvalifikationer man har og hvilke kompetencer man har'.

Fleksibiliteten ligger også i, at man, hvis man bruger en webbaseret e-portfolio, har adgang til den, uanset hvor man sidder og arbejder med netadgang.

Det er ikke alene i studiesammenhæng, at de studerende ser et potentiale i e-portfolioen som dokumentationsværktøj. Også mange tror på den i organisationsammenhæng med henblik på at dokumentere medarbejderudvikling, organisatorisk læring m.m.:

'En medarbejder ude på en arbejdsplads, som har været på en masse kurser og efteruddannelse og også læring på arbejdet og i arbejdet. Det er jo egentlig meget svært at kunne dokumentere, hvad har jeg egentlig lært på 15 år. Hvordan har jeg uddannet mig, og hvad har jeg lært. Hvilke mål har jeg sat, og hvad har jeg nået. Der kunne portfolio være et meget godt redskab, som dokumenterer, hvordan jeg flytter mig.' (S1)

Et andet vigtigt potentiale i e-portfolioen, som anføres, er dens mulighed for let og fleksibelt at understøtte videndeling – idet det er let, som S14 udtrykker det, at 'inkludere kommunikationsfaciliteter i den elektroniske portfolio' - og på denne måde, som S11 udtrykker det, 'skabe en kontekst, som er gensidigt inspirerende.' Mange af de interviewede studerende ser dette potentiale, men fremhæver samtidig, hvor vigtigt det er for at få videndeling via portfolio til at fungere, at alle deltager aktivt heri, dvs. både giver og tager:

'Altså, hvis jeg skal lægge noget ud, så forventer jeg også at andre gør det. Så får man bolde i luften og får det hele op på et lidt højere plan. Det er i hvert fald min erfaring.' (S3)

I forbindelse med anvendelse af portfolio til videndeling fremhæver flere af de interviewede også, hvor vigtigt det er, for at denne funktion kan leve, at uddannelsen faktisk påskønner en sådan brug i evalueringssituationen ved eksamen. Flere studerende på den undersøgte uddannelse har oplevet overhovedet ikke at få kommentarer på deres åbne portfoliodel relateret til en given disciplin ved eksamen i denne disciplin, selvom eksamen ifølge bestemmelserne lægger op hertil. Dette opleves som demotiverende. Konklusionen må derfor blive, at hvis portfolio skal lykkes fuldt ud, så skal den også ifølge de studerende italesættes i eksamenssituationerne.

Sammenfattende kan man sige, at de interviewede ser lige dele udfordringer og potentialer ved e-portfolioen som genre. Nøgleordene for potentialerne kan samles i begreberne: dokumentation, præsentation, kommunikation – vigtige begreber i alle konstruktivistiske læringsmiljøer. Deltagerne ser alle e-portfolioen som et værktøj, der på fleksibel vis potentielt kan understøtte alle disse tre funktioner i forbindelse med læreprocesser. Omkring kommunikationsfunktionen (videndelfunktionsfunktionen) fremhæver flere dog, at den for at lykkes forudsætter en tilrettelæggelse af læringsmiljøet, som både i ord, holdning og handling prioriterer og værdsætter videndeling.

Udover tilrettelæggelsen af læringsmiljøet kan rent IT-mæssige faktorer hæmme brugen af e-portfolio. Så her ligger der klare udfordringer for læringsmiljøer, der vil implementere e-portfolio. Når portfoliobrug, som det fremgår ovenfor og nedenfor, i sig selv må betegnes som krævende, kan det ikke nytte, at IT-relaterede faktorer afleder opmærksomheden og tapper deltagerne for energi. Altså bør, som det fremgår af den analyserede case, det anvendte system være så ukompliceret som muligt, kræve så få IT-færdigheder som muligt samt være koblet med en sikkerhed, der gør, at brugerne kan stole på datasikkerheden. Om et færdigt system/design skal anvendes, eller der skal lægges op til eget design af e-portfolioen for ikke at lade systemet præge

læreprocesserne men tage udgangspunktet i den enkeltes læreprocesser, er noget, der bør overvejes nøje i den enkelte situation, hvor e-portfolio indføres. I alle tilfælde vil det imidlertid være vigtigt at få deltageres IT-holdninger frem i lyset og bearbejde dem, for at de ikke, som det i høj grad er tilfældet i den undersøgte case, ligger som en uafklaret faktor og påvirker portfoliobruget ukontrollerbart og u hensigtsmæssigt. Ligeledes viser den undersøgte case, at e-portfolio nok bør ses som en del af en samlet holdning til og understøttelse af IT-brug på en given uddannelse. Således hæmmes/-fremmes e-portfoliobrug, alt efter holdningen og motiveringen til studerendes brug af IT/bærbar PC generelt på uddannelsen. Hermed er vi i høj grad nået til at se på betydningen af selve iscenesættelsen af portfoliobrug som afgørende faktor for dens succes.

### **Tema 3:**

#### **Iscenesættelsen af portfoliobrug – vigtigere end man tror**

Generelt fremhæves i interviewene betydningen af, hvordan portfoliobrug iscenesættes:

'Der er noget ved portfolio, som gør den utilgængelig. Og det er rigtig, rigtig synd, fordi der ligger nogle muligheder i den.' (S2)

'Én af de helt store barrierer for anvendelsen af portfolio er, at man ikke tilpasser systemet efter den situation, den skal indgå i.' (S14)

Samtidig er det også gennemgående, at langt de fleste af de studerende har fået noget ud af at bruge portfolio, selvom det af forskellige grunde i mange tilfælde ikke har fået det omfang, som de selv havde ønsket sig og som uddannelsen havde forventet af dem. Men, som én af de studerende, udtaler, så lærer man også noget af, at noget er svært eller ikke lige lykkes med det samme:

'Man skal ikke underkende, at når noget ikke lykkes – det er der jo også en væsentlig læring i. Det er noget jeg virkelig tager med mig herfra, at jeg både er kritisk, men også undrende på et nyt afsæt med, hvad det så egentlig er for en kontekst eller ramme, jeg selv senere vil arbejde med portfolio indenfor.' (S3)

Vi skal nu se på fire vigtige facetter af iscenesættelsen af portfoliobrug, som har udkrystalliseret sig gennem den undersøgte case.

#### **At starte med portfolio – en vigtig faktor for succes**

Mange studerende har som nævnt tidligere oplevet det at komme i gang med at bruge portfolio som meget svært. Nogle går endog så langt, at de som S9 udnævner portfoliobruget til at være det sværeste på studiet.

For alle studerende ser det ud til, hvad enten de som S2 kun bruger portfolioen lidt, eller som S4 ender med at bruge den dagligt og være meget begejstret for den som læringsstøtteværktøj, at tekniske problemer og manglende forståelse for værktøjets relevans i begyndelsen gør starten med portfolio svært:

'Jeg har ikke brugt min portfolio rigtigt. Og grunden er - det er en dårlig undskyldning - den måde, det startede ud på sidste år. Der var så mange tekniske spidsfindigheder, jeg skulle sætte mig ind i. Jeg synes egentlig jeg havde mod på det, men der er så meget i en opstart på et studie. Og jeg synes simpelthen ikke, jeg kunne finde overskud til også at sætte mig ind i det her. En anden ting var, at jeg på det tidspunkt ikke kunne se relevansen af portfolio.' (S2)

'Jeg synes simpelthen, at det var en pestilens til at begynde med, for at være helt ærlig. Hvorfor skal jeg tage stilling til, hvad jeg mener, hvor jeg arbejder henimod? Kan det da ikke være ligegyldigt? Men det får jo én til at reflektere. Og når jeg ser tilbage på det nu, så er det fint. Men det synes jeg ikke i starten – jeg synes simpelthen, at det var træls.' (S4)

Angående relevans-problematikken ser der ud til, at nogen kan kaste sig ud i et værktøj, de ikke kender eller kan se meningen med, og alligevel gå ind i en reel afprøvning af det, men at mange ikke kan dette. De skal se meningen først. S2 fremhæver denne forskel på en learning by doing approach overfor krav om erkendelse som en forudsætning for brug, idet hun siger: 'Der er bare nogen, der kaster sig ud i det, og så finder de ud af, hvordan det går. For mig kan et værktøj ikke fungere fra første dag, hvis jeg ikke kender ideen.' Det ser således i undersøgelsen ud til, at det at få studerende til at se meningen med at bruge portfolio, er noget, man med fordel kunne gøre meget ud af. Et middel til at bibringe studerende denne 'ide' kunne være, siger S2, at trække folk ind, som har brugt værktøjet og høre deres erfaringer fra erhvervslivet, skolesammenhæng o.l. Også S5 fremhæver, at starten kunne have været optimeret ved at vise andres personlige portfolioer.

S5 fremhæver som et yderligere aspekt af startforløb med portfolio, som man bør være opmærksom på, at man ikke anvender for stor en del af opstartstiden på håndtering af praktiske, fysiske, tekniske detaljer, sådan som det ofte sker. Succes i brugen af portfolio afhænger, siger hun, i høj grad også af de mentale rammer, man får skabt i den enkelte studerende og på holdet som sådan. Derfor bør der også afsættes tid til at diskutere mentale aspekter, som f.eks. det grænseoverskridende for den enkelte i at lægge ud, hvordan man udvikler sig gennem studiet. S10 siger samstemmende hermed:

'I øjeblikket går mine tanker meget på, hvad jeg kan præsentere på min portfolio, uden at jeg synes, at det går for tæt på mig selv. [] Jeg startede med at være vildt begejstret for ideen. Men så blev jeg mere og mere skeptisk, fordi jeg kunne mærke, at jeg har en grænse for, hvad jeg vil offentliggøre om mig selv.' (S10)

Udover at tage de mentale rammer op fremhæver S10 også, at der i starten bør tages op, hvordan man kommer i gang med at bruge portfolio som ny arbejdsmetode, for, som han fremhæver, repræsenterer portfoliobrug en ny arbejdsmetode, som det tager tid at komme i gang med, og som i det hele taget er svært at komme i gang med på egen hånd.

Som konkret løsningsforslag på nogle af de nævnte opstartsproblemer anføres af nogle af de studerende, at man måske med fordel kunne have startet portfolioforløbet op som et fælles projekt, dvs. have startet med en fælles portfoliohjemmeside med henblik på



sammen at lære og demonstrere, hvordan man kommer i gang med at bruge en portfolio. Som S9 f.eks. udtrykker det:

'Jeg synes, at det er rigtigt tænkt. Men ét eller andet sted så synes jeg måske, at svagheden har været, at det har været for individuelt. Det kunne godt have været lidt mere et fælles projekt.' (S9)

### **Tiden som knap ressource**

Det fremhæves af mange studerende, at manglende tid har været afgørende for, at de ikke har brugt deres portfolio mere, end de har. Portfoliobrug opleves nemlig både af brugere og af dem, der ikke rigtigt kommer i gang med den, som meget tidkrævende.

'Tidsfaktoren er simpelthen dræbende for portfolio.' (S4)

'Det har været en pestilens. Jeg synes ikke, jeg kunne nå det.' (S6)

Derfor fremhæves det, at der eksplicit bør gøres opmærksom på, hvor megen tid det egentlig kræver af den enkelte studerende at vedligeholde sin portfolio, og at brugerne af portfolio bør tilbydes støtte undervejs, der kan fastholde dem i 'konsistent og kontinuerlig brug af portfolioen.' (S14).

Eksplicit anvendelse af hinandens portfolioer som inspiration til forbedringer af ens egen portfolio kunne optimere processen, siger nogen. Som S9 formulerer det:

'Det er jo faktisk rigtig spændende at kigge på sig selv gennem det spejl, det er, at kigge på de andre. Og der er rigtig gode imellem. Det, synes jeg, har været meget godt at få ideer af. Så jeg kigger jævnligt rundt på de andres hjemmesider og bruger det til, hvordan jeg kan forbedre min egen.' (S9)

### **Læringsmiljøets indflydelse på graden af succes**

S3 fremhæver, at hun har oplevet kulturen i læringsmiljøet som noget, der i høj grad påvirker portfoliobruken:

'Min erfaring har været, at – og det er måske min naivitet eller positive naivitet – at der er rigtig mange, der holder kortene tæt ind til brystet, når det handler om at bruge stemmen i læreprocesser, som har givet ny viden. Altså hvis jeg skal lægge noget ud, så forventer jeg også at andre gør det.' (S3)

Hvor det altså i den foreliggende case har været vanskeligt at realisere portfolioens videndelingspotentiale, har til gengæld samme miljøes udviklingssamtaler spillet godt sammen med brug af portfolioen for mange af de interviewede:

'Det gør mig stærkere, at jeg er forberedt til udviklingssamtalerne med refleksioner, der når længere end bare det navlebeskuende. At det lige er blevet en tak højere. At det er blevet bearbejdet og får lidt mere den substans af noget metarefleksion. [] På den måde synes jeg, at portfolioen

har støttet mig i mine personlige refleksioner, som er blevet stærke, velovervejede og relevante.’ (S3)

’Jeg tror, at SUS’en på én eller anden måde har været sådan en idégenerator på, hvad for nogle ting jeg kunne få tydeliggjort i min portfolio, og så fastholder portfolioen de ting, vi har snakket om til SUS. Så på den måde synes jeg der er en enormt god synergi mellem de to ting.’ (S4)

De, der ikke har oplevet denne sammenhæng mellem udviklingssamtaler og portfoliobrug, har oplevet den manglende sammenhæng som et problem. Samlet kan man derfor sige, at de studerende gennem interviewene fremhæver, hvor vigtigt det er for portfoliobrug at se den som en integreret del af et helt læringsmiljø. Portfoliobrug skal bakkes op af og spille sammen med de øvrige elementer i læringsmiljøet og den kultur, som lægges til grund for læringsmiljøet, før portfolioens potentialer (refleksionsstøtte, videndelingsstøtte m.m.) kan forventes realiseret. Personlighed, åbenhed, samarbejde er begreber, der iflg. S5 kunne danne udgangspunkt for en diskussion af succesfuld portfoliobrug i en given læringskultur. Sammenhæng mellem udviklingssamtaler, hvor muligheder og planer afdækkes, med portfolio, hvor disse muligheder og planer kan udvikles og dokumenteres, fremhæves af mange af de studerende som en god kombination.

### **At skrive til sig selv er ikke så sjovt som at skrive til og med andre**

Mange af de interviewede studerende fremhæver, at kvaliteten af at bruge portfolio ville stige betydeligt, hvis portfoliobruken fik koblet en mentor/coach på, der ligesom i udviklingssamtalerne, som de jo kender, kunne indgå i dialog med den studerende om den løbende produktion i den studerendes portfolio. S7 taler om, ’at man i samtalerne får spejlet sine refleksioner op imod et andet menneske’, hvilket ikke sker i portfoliosammenhæng. S14 understøtter dette med at fremhæve, at man ikke bare kan gå ud fra, at alle studerende besidder en refleksiv kompetence, som kernebruken af portfolio som læringsstøtteværktøj jo relaterer sig til (jf. ovenfor), men en sådan kompetence ’må udvikles løbende i samspil med en kontinuerlig ekstern supervision på ens anvendelse af portfolioen.’ (S14)

Udover en slags mentor-/supervisortilknytning vurderes sammenkobling af portfoliobrug med videndeling af mange af de interviewede studerende som noget, der hæver kvaliteten af portfoliobruken. Ved at gå fra egen skriftliggørelse, som portfoliobrug kobles sammen med i første omgang, til meningsudveksling i et socialt læringsmiljø, ville kvaliteten af læreprocesserne stige, fremføres det i interviewene.

Endelig opleves som nævnt i den undersøgte uddannelse koblingen mellem portfoliobrug og udviklingssamtaler positivt. S2 skriver om sammenhængen mellem udviklingssamtalerne og portfoliobrug:

’Jeg tænker, det er to sider af samme sag. I virkeligheden er det bare det samme, der foregår begge steder. SUS, den er styret, ikke styret på en negativ måde, men SUS lægger med skemaernes opbygning op til, at nogle bestemte ting skal gennemtænkes. Der er der defineret nogle emner, man skal forholde sig til. I portfolioen, der kan man derimod sige,

at det er mig, der fuldstændigt suverænt bestemmer, hvad der skal foregå og hvordan det skal foregå.' (S2)

Sammenfattende kan man derfor om betydningen af iscenesættelsen af portfoliobruget for dennes succes sige, at der i interviewene kan fremanalyseres 4 aspekter, som ser ud til at være særligt betydningsfulde for, hvordan implementering af portfolio forløber.

For det første viser casen helt klart, at starten af portfoliobrug er en meget svær fase, der både kan betyde, at portfoliobrug for nogle slet ikke kommer i gang, for andre kommer til at tage meget lang tid. I casen er starten af portfoliobruget præget af både ydre og indre hæmninger/forhindringer, der skal overvindes. De ydre – som i denne case f.eks. ringe IT-færdigheder – kan lettest registreres, hvilket betyder, at der i mange portfolioopstartsforløb sættes fokus på noget teknisk håndværksmæssigt og praktisk. De indre hæmninger derimod er ikke umiddelbart synlige, men betyder ifølge casen mindst ligeså meget og måske mere for portfoliobrugens succes. Derfor må man ud fra casen konkludere, at der bør fokuseres mindst ligeså meget, ja måske endnu mere, på holdnings- og relevansdiskussioner, dvs. de mentale rammer, når et nyt værktøj som portfolio introduceres i læringsammenhæng. Og det bør ifølge deltagerne ikke blive ved diskussioner, men også demonstrationer og formidling af andres tidligere brug af samme værktøj og erfaringer i forbindelse hermed bør formidles eksplicit. Endelig viser undersøgelsen, at også de adfærdsmæssige forandringer, der introduceres med brug af portfolio, bør tematiseres i opstartsforløb. Som flere af deltagerne fremfører, kan man ikke blot regne med, at deltagere besidder en veludviklet refleksionskompetence, at de kan formulere sig skriftligt på den måde og i den grad, som portfoliobrug lægger op til, og at de uden videre er i stand til at levere den konsistens og kontinuitet, som succesfuld portfoliobrug forudsætter. Derfor bør opstartsforløb sætte adækvat portfolioadfærd på dagsordenen – og måske ikke blot i ord, men også via øvelser, individuelt eller i grupper.

Adækvat portfoliobrug er, som det fremgår af deltagerne udsagn, meget tidkrævende. Det ser der ikke ud til at være noget at gøre ved, men som deltagerne pointerer, så er det vigtigt at være eksplicit omkring dette fra uddannelsens side og at tilbyde løbende støtte til at optimere den enkeltes portfoliobrug. Det er den enkeltes oplevelse af udbyttet ved at bruge portfolio, der retfærdiggør tidsforbruget, sådan som vi i casen også oplever det hos flere af dem, der bruger portfolioen meget.

Det gælder altså i høj grad, at det er faktorer i læringsmiljøet og ikke portfolioværktøjet per se, der afgør graden af succes i forbindelse med portfoliobrug. Udover læringsmiljøets prægning af opstarten og håndteringen af tidsfaktoren viser undersøgelsen, at det er meget vigtigt at anlægge et perspektiv, der siger, at portfoliobrug er en del af en helhed, og at denne helhed skal hænge sammen aktivitetmæssigt og holdningsmæssigt. Som aktivitet bør portfoliobrug altså integreres med resten af læringsmiljøet, sådan som det f.eks. sker i den undersøgte case med koblingen af studenterudviklingssamtaler og portfoliobrug, eller eventuelt gennem udarbejdelse af portfolioopgaver i forbindelse med de enkelte faglige aktiviteter. Holdningsmæssigt er det vigtigt, at portfoliobrug stemmer overens med de signaler, der i øvrigt sendes gennem uddannelsen – omkring samarbejde, offentliggørelse af tanker, videndeling osv.

En særlig faktor i læringsmiljøer med portfolio er iscenesættelsen som individuelt værktøj versus som del af samspil med andre. I den undersøgte case var værktøjet

tænkt som en integreret del af et socialt læringsmiljø og et supporteret individuelt kompetenceudviklingsmiljø. Begge disse intentioner stemmer overens med det, de studerende anbefaler omkring implementering af portfolio, men viser sig i casen ikke at være så ligetil at realisere. Videndeling via adgang til hinandens portfolio og via åbning af dem for offentligheden viser sig i casen at være meget mere end en teknisk udfordring. Videndelings succes er nemlig også – og måske endnu mere – afhængig af, hvilke signaler en uddannelse udsender omkring det at støtte hinandens læreprocesser, uddannelsens evalueringskultur, uddannelsens tematisering og understøttelse af kommunikative problemstillinger m.m. Også uddannelsesmiljøets grad af coaching i bred forstand i forbindelse med portfoliobrug anses af deltagerne som meget betydningsfuld. I casen var coachingen i høj grad lagt ind i studenterudviklings-samtalerne. Den fremstod imidlertid ikke som helt klar for alle deltagere. Generelt kan man sige, at undersøgelsen viser, at det er vigtigt at koble brug af portfolio med lærerstøtte. Hvis lærerstøtten hentes fra andre aktiviteter, er det vigtigt, at sammenhængen mellem portfoliobrug og disse aktiviteter står helt klar for den enkelte studerende.

### **Om brugen af portfolio – en sammenfatning**

Man kan ud fra undersøgelsen sige noget generelt om portfolio og noget om e-portfolio specielt.

Generelt kan det konstateres, at portfolioimplementering og den løbende portfoliobrug stiller store krav til pågældende læringsmiljøer. Det ser ud til, at studerende gennemgående kan se store potentialer i portfoliobrug, og at flere af dem også har oplevet disse potentialer realiseret i den undersøgte case - omend i varierende grad. Portfolio opleves i casen dels som noget, der kan øge kvaliteten i individuelle læreprocesser, dels som noget, der kan dokumentere og præsentere læringsprodukter - og dermed tjene som basis for bedre jobsøgning, kommunikation med andre omkring, hvad man har arbejdet med og hvad man kan, samt videndeling i det hele taget. Begge dele opleves dog som alt andet end uproblematiske. I forhold portfolioens evne til at støtte den enkeltes refleksion, erkendelse, bevidsthed og kritiske sans – dvs. til at realisere et konstruktivistisk læringsideal - samt dens evne til i sociale læringsmiljøer at støtte videndeling viser undersøgelsen, at man som uddannelse ikke bare kan regne med disse effekter af portfoliobrug. Uddannelser må gøre noget bevidst for at opnå disse positive effekter. For det første må opstarten designes sådan, at den ikke forbliver på et teknisk, færdighedsmæssigt overfladeniveau, men virkelig dykker ned i og får diskuteret, formidlet og demonstreret, hvad relevansen af portfoliobrug er, hvilken adfærd den kræver, hvor megen tid og indsats portfoliobrug forudsætter, hvordan uddannelsen støtter både i starten og løbende. For det andet må den løbende portfoliobrug tydeligt udformes som noget, der harmonerer og hænger sammen med uddannelsens idé- og evalueringsgrundlag, dens kultur og øvrige aktiviteter.

E-portfolioen ser de studerende gennemgående som en smart udgave af en portfolio, i og med den er fleksibel, god til at lagre og et godt præsentations- og kommunikationsværktøj, som IT jo er. Altså er e-portfolioen i udgangspunktet en oplagt valgmulighed, når en uddannelse vil indføre portfoliobrug. Faren ved e-portfolio er imidlertid, oplever de studerende i casen, i høj grad knyttet til de IT-ambitioner, som uddannelsen lægger for dagen i sit valg af system, forudsatte IT-færdigheder m.m., samt graden af datasikkerhed, der i den undersøgte case har været for ringe.

Konkluderende kan man altså sige, at casen viser, at studerende formulerer mange potentialer omkring portfoliobrug, specielt e-portfolio. Portfolioens succes ser i meget høj grad ud til at afhænge af operationaliseringen, dvs. iscenesættelsen af dens opstart og løbende brug i det enkelte læringsmiljø. Her viser undersøgelsen nogle faktorer, som det i hvert fald er vigtigt at have fokus rettet imod.

## Konklusion

Artiklen her opstillede i starten tre hypoteser i relation til MUS og portfoliobrug, som efterfølgende er holdt op imod en case, hvor portfoliounderstøttede udviklingssamtaler er implementeret på kandidatniveau.

Den første hypotese var, at medarbejderudviklingssamtaler (MUS) fra arbejdssammenhæng med succes kan inspirere til systematiske samtaler mellem deltagere og lærere i uddannelsessammenhæng. Inspirationen formodes at kunne hentes i set-up'et omkring medarbejderudviklingssamtaler - især skemaudfyldelsen før og efter samtalerne, dialogformen undervejs samt samtalerne intention om at bringe både individets mål og organisationens mål på banen inden for en ramme, der karakteriseres af et bredt kompetenceudviklingsideal.

Den anden hypotese var, at sådanne systematiske samtaler i uddannelsessammenhæng med fordel kunne understøttes af portfoliobrug. Fordelen kunne nemlig være, antages det, at portfolio gennem levering af et værktøj (en metode) med tilknyttet lærerstøtte kunne fremme realiseringen af et (social)konstruktivistisk læringssyn i uddannelsessammenhæng samt understøtte kvaliteten i de individuelle læreprocesser i specifikt socialkonstruktivistiske læringsmiljøer. Endelig var den tredje hypotese, at nok kan man se mange perspektiver i portfoliobrug, men at implementeringen af portfolio ikke vil være så let endda, men kræve stor omtanke.

Casen viser tydeligt, at den første hypotese holder stik. Systematiske samtaler inspireret af medarbejderudviklingssamtaler vurderes meget positivt af deltagerne i den analyserede case. Én af deltagerne sammenfatter det på følgende måde:

'SUS er sådan et menneskeligt ansigt på universitetet, hvor man ellers bare går og passer sig selv i rigtig lang tid, og det kan jeg godt lide. Det er sådan noget med at vise ansvarlighed i forhold til de mennesker, der er herinde. Man er ikke ligeglad.' (S2)

Samtalerne opleves i stort omfang som en form, der kan bringe både de individuelle studerendes ideer, mål og tanker på banen samt understøtte realiseringen af de af uddannelsen formulerede mål, dvs. som en form der som medarbejderudviklingssamtalen ideelt får den enkeltes og organisationens mål til at gå op i en højere enhed. Skemaudfyldelsen i forbindelse med samtalerne – en form hentet fra medarbejderudviklingssamtalen – opleves helt klart at kvalificere disse samtaler. Alt i alt altså en meget positiv evaluering af implementeringen af et nyt koncept i uddannelsessammenhæng.

Analysen efterlader dog også spørgsmål, som der bør forskes mere i med henblik på at gøre konceptet endnu bedre. For det første drejer det sig om dialogpartnerrollen og den

form, som dialogpartneren lægger op til i samtalerne. Hvad konstituerer dialogpartnerrollen? Og hvor konfronterende bør udviklingssamtaler være? Kan samtalerne strukturerede koncept udbygges med en vis grad af fleksibilitet for at indfange og tematisere forskelligheder i målgruppen? For det andet drejer det sig om mere udforskning af, i hvor høj grad og hvordan udviklingssamtaler i uddannelsessammenhæng kan styrke alle kompetencetyper, herunder både faglige og personlige kompetencer? Endelig ser det ud til at være et vigtigt fremtidigt undersøgelsesfelt at analysere, hvordan kollaborative studieprocesser og udviklingssamtaler, der fokuserer på individets læreprocesser og i denne case på dannelsen af en individuel unik profil, kan spille sammen.

Den anden hypotese er delvist underbygget i analysen. Sammenhængen mellem udviklingssamtalerne og portfoliobruget er i flere tilfælde ikke helt klar for deltagerne i den undersøgte case, hvorfor de ofte udtaler sig om portfoliobrug som sådan og ikke specifikt om portfoliobrug i forbindelse med udviklingssamtaler. Når dette er sagt, må det fremhæves, at de studerende i høj grad oplever portfolio som et værktøj, der kan fremme kvaliteten i læreprocesser baseret på et (social)konstruktivistisk læringssyn. Mange oplever, at portfoliobrug kan fremme den enkeltes aktive læring. En udfordring bliver igen her som ved kompetenceudviklingssamtalernes evaluering at få styrket både de individuelle og de kollektive læreprocesser. Mens velviljen således er stor over for portfoliobrug og potentialerne klare, er selve implementeringen af portfolioværktøjet omgærdet af udfordringer med henblik på at få et portfoliokoncept til at fungere i dagligdagen. Som én af de studerende i casen udtrykker det:

'Det interesserer mig, og jeg synes det fanger mig, og jeg kan se noget i det. Jeg tænker bare, om verden er klar til portfolio.' (S6)

For at gøre verden 'klar til portfolio' er det uhyre afgørende, viser casen, at der sættes mange kræfter ind på implementeringen, og at fokus i implementeringsprocesserne er rigtig. Hermed bekræftes artiklens tredje hypotese klart, nemlig at portfolioimplementering kræver stor omtanke. Teknikken skal være på plads og relevansen af portfoliobrug klar for deltagerne. De mentale, metodiske og tidsmæssige rammer omkring brugen af portfolio skal ekspliciteres og bearbejdes. Portfoliobruget skal være en integreret del af læringsmiljøet. Og endelig skal portfoliobruget tilknyttes tilbud om støtte og supervision. Er der taget højde for disse forhold, ser det til gengæld lovende ud at indføre portfolio i uddannelsessammenhæng – og ikke mindst som støtte til udviklingssamtaler, hvis idealer om deltagerindflydelse og –aktivitet gennem refleksion, dialog, videndeling m.m. stemmer helt overens med portfolioens grundtanker.

## Referencer

- Bjørke, G. (2006). *Aktive læringsformer: håndbok for studentar og lærarar i høgre utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, C. V. (2001). *Medarbejderudviklingssamtaler i grupper: ledelsesværktøj i et læringsperspektiv*. Århus: Handelshøjskolen, Institut for Organisation og Ledelse.
- Buch, A., Gringer, B., & Jarlov, L. (1997). *Mit liv: mit job: min fremtid*. København: DJØF, IDA og DM.
- Ellmin, R. (2001). *Portfoliomodellen: en måde at lære og tænke på*. København: Gyldendal.
- Ellmin, R. (2002). Portfolio og portfoliometodik – ett konstruktivt tecken i tiden. I: *Læreprocesser og IT: virtuel portfolio i undervisningen*. Forsknings- og udviklingscenter for IKT-pædagogik & Viborg Amt.
- Fra MUS til GRUS: gruppesamtaler i kommunerne*. (2003). København: KL.
- Hauen, F. v., Strandgaard, V., Kastberg, B. (1995). *Den lærende organisation: om evnen til at skabe kollektiv forandring*. København: Industriens Forlag.
- Hornstrup, C., & Loehr-Petersen, J. (Red.). (2003). *Udviklingssamtaler i grupper: udvikling gennem dialog*. København: Jurist- og Økonomforbundet.
- Højlund Larsen, M. og Plenge, N. (2003). *Samtalebogen: om samtaler på arbejde*. København: Gyldendal.
- Larsson, A.K. og Vingren, G. (1998). *Udviklingssamtaler i skolen*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Laursen, J. (1999). *MedarbejderUdviklingssamtale: det udviklende arbejdsmiljø*. København: Danmarks Forvaltningshøjskole.
- Lindgren, M. (2001). *Utvecklingsamtal mellan chefer och medarbetare: undersökning av en samtalstyp i arbetslivet*. Lund: Lunds Universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Lorentsen, A. (2002a): Ansvar for andres læring. Om IT, lærerroller og lærerkompetencer i forbindelse med nye læringsforme. I: *Uddannelse, læring og IT. 26 forskere og praktikere gør status på området*. Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet.
- Lorentsen, A. (2002b): Om forandringen i læreprocesser og læremiljøer, når læringen er IT-støttet. I: *Læreprocesser og IT: virtuel portfolio i undervisningen*. Forsknings- og udviklingscenter for IKT-pædagogik & Viborg Amt.

Lorentsen, A. og Lund, B. (2008): Indførelse af portfolio som pædagogisk redskab og som struktur for dokumentation af kompetence i kandidatuddannelse – potentialer og udfordringer. I: B. Lund (red.), *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Lund, B. (2008). Læringsteoretiske begrundelser for portfolien som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition. I B. Lund (red.), *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Lund, B. (red.). (2008). *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Oxvig-Østergaard, I. (1986). *Gør udviklingssamtalen mere positiv*. København: Civiløkonomernes Forlag.

*Portfolio-papir, Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser*. Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Scheuer, J. (2001). Ledelsesmæssige idealer og sproglig virkelighed i medarbejdersamtaler. *Tidsskrift for arbejdsliv* (4), s. 27-48.

Schubert, T. K. (2004). *Dialogisk interaktion i medarbejdersamtaler*. Aalborg: Aalborg Universitet.

Steen, T. (2000). *Den dynamiske medarbejderudviklingssamtale*. Frederikshavn: Dafolo.

*SUS-papir, Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser*. Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Trads, S. F. (2000). *Interpersonelle relationer i medarbejdersamtaler: ph.d.-afhandling*. Aalborg: Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Werner, J. M., & DeSimone, R. (2005). *Human Resource Development*. New York: Thomson South western.