

Det usynlige artefakt til læring?

- *En undersøgelse af lærerstuderendes og lektorerers konstruktion af portfolio som artefakt i mادkundskabsfaget ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv*

Projekt 10. semester

Specialeafhandling

Kandidatuddannelsen i læring- og
forandringsprocesser,

Aalborg Universitet, København

Specialet, antal anslag: 172.565

Akademisk formidlende artikel, antal anslag: 11.960

Normalsider i specialet: 72 sider

Udarbejdet af:

Sissel Carlsen

Studienr.: 20180760

Vejleder:

Marie Louise Martinussen

Afleveringsdato:

Den 12/06-20

Abstract

This master thesis is a study of how student teachers enrolled in food technology courses, are groping in the dark while working on their portfolios for said subject. This should be seen in contrast to the associate professors, who generally disagree on how to involve the practice of portfolios in the food technology courses. These disputes occur, since there are no official documents that submit, how portfolios concerning the food technology courses should be carried out in practice.

The purpose of the master thesis is to understand, how the elements of various portfolios are unfolding, and are experienced by students and associate professors in the food technology course on one of the Danish National Teacher educations. It is reviewed how the negotiations between students and associate professors in various ways create a purpose in the relevant portfolio work. The *negotiation of meaning* is creating the foundation of the students' ability, to include portfolios as a supporting element of their learning.

The methodical approach is based on an ethnographic study with observation and interviews as methods. The observation consists of seven days of fieldwork and in total six interviews with four students and two associate professors. They were conducted to create an understanding of how portfolios are implemented in the studying of food technology courses.

Furthermore, the theoretical foundation of this master thesis is based upon social learning, with theoretical perspectives from the *situated learning* by Jean Lave & Etienne Wenger, and from *communities of practice*, by Etienne Wenger. The theoretical analysis of this master thesis is based upon the terms of *legitimate peripheral participation*, *joint enterprise*, *mutuality* and *shared repertoire*, in order to analyse the negotiations of the work on portfolios between the associate professors and students enrolled in the food technology course.

The conclusion in this master thesis, establishes how the dispute between the associate professors concerning the use of portfolios in the practice of the food technology courses, is reflected in the students various constructions of their experience with the portfolio work. Evidently, this is

leaving the students in a vacuum, and is fundamentally creating challenges in the work with portfolios. Thus, it can be concluded, that in order to develop negotiations between the associate professors and students, it necessitates a dialogue and a negotiation in unity, to establish how the future portfolio work concerning the food technology courses should be.

Forord

Specialet er udarbejdet i perioden februar til juni 2020 på Kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet i København.

I forbindelse med mit praksisforløb i efteråret 2019 fik jeg indblik i lærerstuderendes praksis på UC Syd. Herigennem blev jeg nysgerrig på at undersøge lærerstuderendes arbejde med portfolio i forbindelse med deres praktikforløb. Tilfældighederne gjorde, at mit speciale er endt med at omhandle lærerstuderendes arbejde med portfolio i madkundskabsfaget. Specialet tager afsæt i en kvalitativ undersøgelse i form af deltagerobservation og semi-struktureret interviews. Målgruppen for undersøgelsen er lærerstuderende og lektorerne, der er tilknyttet madkundskabsfaget på læreruddannelsen. Formålet er at undersøge, hvordan portfolien i madkundskab kan være understøttende og/eller forhindrende for de studerendes læring. Slutteligt vil undersøgelsen komme med bud på, hvordan praksissen omkring arbejdet med portfolio i madkundskab kan udvikles.

Derudover er der produceret en akademisk formidlende artikel, der opsummerer specialets fund og sætter fokus på de studerendes og lektorernes arbejde med feedback i forbindelse med portfolioarbejdet i madkundskab. Den har til hensigt at binde sløjfe på tematikken om portfolio ud fra formativ og summativ evaluering.

I forbindelse med specialet vil jeg gerne rette en stor tak til UC Syd læreruddannelsen, der har åbnet dørene for et muligt samarbejde, herunder studiechefen, der gav adgang til, at jeg kunne foretage denne undersøgelse. Samtidig skal der lyde en tak til de lektorer og studerende, der har deltaget i min undersøgelse, både gennem observationsperioden, men også de seks interviewpersoner, der har indvilliget i at blive interviewet. Det har muliggjort specialets tilblivelse og min mulighed for at få et større indblik i læreruddannelsespraksissen.

God læselyst.

Sissel Carlsen

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Forord.....	4
1.0 Indledning.....	7
1.1 Min motivation for specialet.....	7
1.2 Arbejdsmarkedets efterspørgsel på kompetent arbejdskraft	8
1.3 Specialets kontekst	10
1.4 Problemformulering.....	12
2.0 Specialets orientering.....	13
2.1 Kontekstualiseringen af portfolio	13
2.2 Empirisk orientering (State of the art)	14
2.3 Teoretisk orientering.....	17
3.0 Specialets opbygning.....	18
4.0 Begrebsafklaring	19
4.1 Covid-19.....	19
4.2 Feltet og felten.....	20
4.3 Kompetence	20
4.4 Magtforhold	20
4.5 Refleksion	20
5.0 Undersøgelhedsdesignet.....	20
5.1 Forskerposition	21
5.1.1 Socialkonstruktivismen	21
5.1.2 Hermeneutikken.....	22
5.2 Metodiske overvejelser.....	24
5.2.1 Deltagerobservation	24
5.2.2 Feltroller og feltrelationer i deltagerobservation.....	26
5.2.3 Feltnoter.....	28
5.2.4 Interviews	30
5.2.5 Udvælgelseskriterier for interviews	32
5.2.6 Interview guide.....	33
5.2.7 Rollen som interviewer	34
5.2.8 Transskription.....	36

5.3 Ethiske overvejelser	36
5.4 Opsamling	38
6.0 Jean Lave og Etienne Wengers social læringsteori	38
6.1 Situeret læring af Jean Lave og Etienne Wenger	39
6.2 Praksisfællesskaber af Etienne Wenger.....	40
7.0 Analysestrategi	43
7.1 Transparens.....	43
7.2 Analytisk perspektiv.....	45
8.0 Analyse.....	46
8.1 Konstruktion af portfolio-forståelse	47
8.2 Portfolio som artefakt til eksamen.....	51
8.3 Gruppearbejdets bidrag til portfolioarbejdet	58
8.4 Mål og forventninger skaber udfordringer i portfolioarbejdet	64
8.5 Opsamling på analysen.....	72
9.0 Undersøgelses relevans i et samfundsperspektiv	74
10.0 Konklusion.....	77
11.0 Er portfolien det perfekte artefakt til at understøtte en læreproces?	80
12.0 Forandringsperspektiver	81
13.0 Reference	83
14.0 Akademisk formidlende artikel	91
15.0 Bilagsliste	96

1.0 Indledning

I denne del af specialet belyses specialets forskningsmål. Det gøres ved at skabe en forståelse af min motivation for at skrive specialet samt indkredsning af, hvilket problemfelt specialet bevæger sig i. Specialets kontekst, UC Syd, beskrives i et ønske om at skabe en forståelse af den praksis, jeg har undersøgt, samt de udfordringer der er i praksissen, i portfolioarbejdet. Alt dette udmunder i specialets problemformulering og danner grundlag for resten af specialet.

1.1 Min motivation for specialet

I efteråret 2019 var jeg i praksisforløb på UC Syd, hvor jeg blandt andet havde tilknytning til læreruddannelsen. Gennem uformelle samtaler med de studerende og lektorerne fandt jeg ud af, at der ikke var fokus på lærerstuderendes egen læring i samme omfang, som jeg havde oplevet på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser (Carlsen, Feltnoter, 2019). Jeg undrede mig dengang over, hvorfor lærerstuderende ikke arbejdede struktureret med deres egen læring og i større omfang oplevede og blev klog på, hvordan de selv lærte, når de i deres kommende virke som lærere konstruerer læring i folkeskolen. Her anså jeg portfolio som en god metode. Da jeg undervejs i mit praksisforløb spurgte ind til det, blev jeg fortalt, at de studerende løbende arbejdede med deres egen læring gennem hele uddannelsen, men at det ikke var faciliteret i undervisningen (ibid.). Jeg begyndte derfor at søge på litteratur omkring portfolio på læreruddannelsen og fandt vejledningsbrochure i forbindelse med de studerendes praktikforløb. Jeg blev nysgerrig på at undersøge, hvordan de studerende i forbindelse med et praktikforløb arbejdede med portfolio, og hvilken betydning det har for deres læring.

Sideløbende med mit praksisforløb havde jeg på min kandidatuddannelse faget "Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis" (AAU, 2017, s. 16-17). Her har universitetet rammesat undervisningen i portfolio som metode ud fra et læringsteoretisk og didaktisk perspektiv i en social kontekst. Med social kontekst menes, at det er sket i interaktion med lektorer og medstuderende. Faget indebar aktivt arbejde med portfolio med henblik på at få praktisk erfaring med denne metode. Formålet var at sætte fokus på min egen læring gennem

metarefleksion og på den måde skabe et helikopterblik på mine kompetencer. Min erfaring med portfolioarbejdet er, at det er en kompleks størrelse, og der findes mange forskellige måder at arbejde med den på. Samtidig kræver det klare rammer og struktur, da det er svært at skabe rutiner i arbejdet med portfolio. Arbejdet med portfolio har hjulpet mig til at sætte ord på min læring og visualisere min udvikling af kompetencer. Det har betydet, at det, jeg oplevede, var svært på 1. semester, erfarede jeg, var nemmere på 2. semester, og at der løbende kom nye udviklingspunkter. Det har været svært for mig at vide, om jeg har formået at metareflektere, og derfor har det været vigtigt med en sparringspartner, for mit vedkommende en lektor fra universitetet, der både anerkender, hjælper og udfordrer undervejs i processen. På den måde har jeg oplevet elementer ved portfolioarbejdet, der både understøtter og udfordrer i forhold til min egen læring.

1.2 Arbejdsmarkedets efterspørgsel på kompetent arbejdskraft

Rapporten *"Nye veje – Fremtidens videregående uddannelsessystem"* fra 2014 viser, at der er en markant stigning i antallet af unge mennesker, der søger ind på en videregående uddannelse (UFM:a, 2014, s. 2-3). Samtidig sker der en udvikling på arbejdsmarkedet, hvor virksomheder gør opmærksom på, at de kompetencer, de nyuddannede træder ud af studielivet med, ikke nødvendigvis matcher det behov for kompetencer, som arbejdsmarkedet efterspørger. De nyuddannede har betydning for samfundet, da de er den fremtidige arbejdskraft, og på den måde er de efterspurgte kompetente nyuddannede en forudsætning for velstand og velfærd (ibid.).

Denne efterspørgsel fra arbejdsmarkedet og den samtidige markante tilstrømning til de videregående uddannelser medfører radikale forandringer for de videregående uddannelser og deres rolle i samfundet. Hvis uddannelsesinstitutionerne skal forsyne fremtidens arbejdsmarked med kompetente unge mennesker, betyder det, at der skal fokus på de studerendes læring (UFM:b, 2014, s. 2). Her skal læringen forstås som et resultat af kompetencemålene ud fra de videns- og færdighedsmål, de studerende skal besidde. I rapporten *"Høje mål – Fremragende undervisning i videregående uddannelser"* (UFM:b, 2014), belyses vigtigheden af, at studerende besidder kompetencer, der kan anvendes i praksis. Kravene om disse kompetencer betyder, at

uddannelsesinstitutionerne såvel som de studerende skal sætte læringen i centrum. Når læringen skal i centrum afhænger det blandt andet af undervisningen, feedback og eksaminerne, så de studerende yder deres bedste og opnår maksimal læring. Det betyder altså, at den fulde effekt af de studerendes læring afhænger af et fælles engagement fra alle parter, der indgår i uddannelsesinstitutionen (UFM:b, 2014, s. 2-7).

I juni 2012 indgik Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti en aftale med Venstre, Konservative og Dansk Folkeparti om en ny reform¹ af læreruddannelsen på landets professionshøjskoler (Rambøll, 2018, s. 1). Målsætningen med LU13 var, at læreruddannelsen skulle styrke de studerende til arbejdsmarkedet (Epinion, 2018, s. 6). Det skulle ske ved at skabe en fagligt stærkere uddannelse, der matchede folkeskolens behov, samt et øget fokus på en mere attraktiv læreruddannelse (EVA;a, 2018, s. 11; EVA;d, 2013). Et af målene var, at lærerstuderende skulle besidde stærke fagfaglige kompetencer, og derfor blev der indført kompetencemål (Munthe, et al., 2018, s. 11). Evalueringen af LU13 blev igangsat i 2017, efter én årgang af studerende havde været igennem den nye læreruddannelse. Formålet med evalueringen var at skabe et billede af læreruddannelsens stærke og svage sider (Rambøll, 2018, s. 1). Evalueringen af den nye læreruddannelsesreform har vist, at kompetencemålene afspejler høje krav. På den måde sætter det øget fokus på, at det ikke er nok, at de studerende kan det faglige stof, men derimod skal kunne undervise i fagene (Munthe, et al., 2018, s. 32). Samtidig ekspliciteres det i evalueringen, at kompetencemålene er for omfattende. Denne stoftrængsel i fagene kan udfordre muligheden for, at de studerende kan opnå dybdelæring. Dybdelæringen skal her forstås som de studerendes mulighed for at deltage aktivt i deres egen læring for på den måde at styrke deres kompetencer og læring (ibid.). Det falder i tråd med, at kun en tredjedel af nyuddannede lærere fra 2017 har vurderet, at læreruddannelsen i høj grad har bidraget til fagfaglige kompetencer. Ligesom kun 30 pct. vurderer, at de er klædt på til at fastholde deres fagfaglige kompetencer (Epinion, 2018, s. 14). Disse kompetencer indbefatter de videns- og færdighedsmål, de nyuddannede er blevet undervist i på læreruddannelsen. Hvis de nyuddannede lærere er

¹ Den nye læreruddannelse vil blive skrevet med akronymet LU13

udfordret på at opnå dybdelæring, kan det afspejle sig i deres fremtidige undervisningspraksis, hvor lærerne skal undervise eleverne, der er arbejdsmarkedets fremtidige arbejdskraft.

1.3 Specialets kontekst

I januar 2020 henvendte jeg mig til studiechefen for læreruddannelsen på UC Syd i et ønske om at indgå et samarbejde om at undersøge, hvordan lærerstuderende arbejder med portfolio i forbindelse med deres praktikker. Jeg blev ikke tilkoblet dette, men derimod læreruddannelsens madkundskabsfag, der anvender portfolio som en gennemgående arbejdsform (Carlsen, Feltnoter, 2020). På den måde er det tilfældighederne, der har spillet ind, hvor jeg er endt med at skrive speciale. I en samtale med en af lektorerne i madkundskabsfaget blev vi enige om, at jeg skulle tilkobles de to hold, der var i madkundskabsfaget. Det ene hold bestod af første og andet moduls studerende, hvorimod det andet hold bestod af tredje moduls studerende, der skal til eksamen i juni 2020.

Valget om at implementere portfolio i madkundskab udsprang af LU13. Her var det et krav, at alle undervisningsfag skulle anvende et artefakt i faget. Formålet med at bruge artefakter var, at eksaminerne skulle fylde mindre, men at man så i modulerne lavede nogle artefakter, og heriblandt kunne man vælge portfolio (Carlsen, Transskription, 2020). For madkundskabslinjen valgte faggruppen bestående af seks lektorer fra landets professionshøjskoler, at artefaktet blev portfolio (ibid.). Portfolien startede med at være en del af madkundskabsfaget, og først i år 2020 er det blevet en del af eksamensformen (ibid.). På madkundskabslinjen er der i alt fire kompetenceområder, der indeholder kompetencemål. Disse kompetencemål udgør 10-12 videns- og færdighedsmål, som de studerende skal til eksamen i og fremvise i deres portfolio.

På UC Syd anvendes portfolien i undervisningen i fysisk form som en portfoliovæg. Undervejs i undervisningen arbejder de studerende i grupper med forsøg og deltagelsespligtige opgaver². Disse elementer har til hensigt at bidrage til de studerendes portfoliofremlæggelser og eksamen. Hver

² Deltagelsespligtige opgaver vil i specialet anvendes med akronymet DPA

studiegruppe har en papvæg med 8 sider, hvor de løbende kan sætte elementer op fra de forsøg, de laver, samt elementer fra deres DPA (bilag 12). Studiegrupperne skifter undervejs i undervisningsforløbet, hvilket betyder, at de gennem de tre moduler arbejder i flere forskellige studiegrupper med deres portfoliovæg, og disse er ikke deres eksamensgrupper. Ud over den fysiske portfoliovæg arbejder nogle af de studerende med en privat portfolio på deres computer, hvilket ikke er et krav (Carlsen, Transskription, 2020).

Metodisk har jeg indsamlet empiri gennem deltagerobservationer og interviews. I observationerne blev jeg opmærksom på, at der blandt de studerende var et stort fokus på, hvordan portfolien skal bruges til eksamen (Carlsen, Feltnoter, 2020). Dette blev forstærket i interviewsituationerne, hvor det gennemgående tema for interviewpersonerne var, at portfolio skulle anvendes som artefakt til eksamen (Carlsen, Transskription, 2020). Flere af de studerende gav udtryk for et ønske om, at portfolien i større omfang kunne bidrage til refleksion og udvikling af læring frem for at bruges til fremlæggelser og eksaminer (ibid.). Hvorimod der blandt lektorerne var en opfattelse af, at portfolien allerede blev anvendt til refleksion og som artefakt til at samle og danne overblik over læringen og på den måde fungere som et redskab, der skal hjælpe de studerende til deres fremtidige eksamen (ibid.). På den måde fandt jeg ud af, at der er forhandlinger på spil i lektorernes og de studerendes oplevelser af, hvad portfolio skal bruges til i deres madkundskabspraksis.

Der forefindes ingen dokumenter, der beskriver, hvordan de studerende skal arbejde med portfolio i madkundskab. Det eneste, der har været muligt for mig at fremfinde, er studieordningens fællesdel, der skitserer, at der til eksamen skal indgå en præsentationsportfolio, der dokumenterer arbejdet med kompetenceområderne (UC Syd, 2019, s. 26). Herudover er jeg blevet informeret om af lektorerne, at den nationale faggruppe har besluttet, at portfolioarbejdet i madkundskabsfaget tager afsæt i Margit Saltofte og Cecilia Krill bog "Portfolio i praksis" (Saltofte & Krill, 2017), men at de enkelte Professionshøjskoler arbejder med portfolio på forskelligvis. I observationsperioden blev det samtidig tydeligt, at tredjemodulsstuderende aldrig har stiftet bekendtskab med bogen af Saltofte og Krills før, ligesom de gav udtryk for, at den ikke fremgår

af deres pensumliste (Carlsen, Feltnoter, 2020). Samtidig hersker der uenighed blandt de studerende om, hvorvidt de er blevet undervist i portfolio i madkundskab. Som udgangspunkt er der et portfoliooplæg i opstarten af et modul, og jeg har selv observeret et af dem. Oplægget tog afsæt i, at de studerende skal arbejde med en arbejdsportfolio og en præsentationsportfolio (portfolio typerne bliver uddybet i afsnit 2.1). Her blev de studerende informeret om, at portfolien skal være et læringsredskab, hvor de studerende skal reflektere over deres faglige arbejde i madkundskab, ligesom den skal anvendes som en evalueringsramme til, at lektorerne kan give feedback på de studerendes arbejde (ibid.).

Denne mismatch i de studerendes og lektorernes oplevelser af deres madkundskabspraksis samt de forhandlinger, der er på spil i praksissen om, hvad portfolio skal bruges til, afspejler specialets tematik omkring portfolien set ud fra et formativt og summativt evalueringsspektiv. Når jeg i specialet henviser til formativ og summativ evaluering, sker det ud fra en forståelse af, at formativ evaluering er evaluering *for* læring, hvorimod den summative evaluering henviser til evaluering *af* læring (Saltofte & Krill, 2017, s. 121). Den formative evaluering henviser til den læringsmæssige ramme, hvori de studerende har mulighed for at arbejde med og udvikle deres læring og kompetencer gennem en læringsportfolio. Derimod henviser den summative evaluering til resultatet af læring, hvilket afspejles i en eksamenskarakter. Den summative evaluering har tilknytning til præsentationsportfolien, hvori der findes elementer fra arbejdsportfolien.

Ovenstående ramme danner grundlag for specialet, hvilket har ført til den endelige problemformulering:

1.4 Problemformulering

Hvordan udfolder og opleves portfolio i madkundskab på forskellige måder, og hvilke forhandlinger er på spil mellem de lærerstuderende og lektorerne i arbejdet med portfolio? Hvordan kan forhandlingerne skabe mening og være henholdsvis understøttende og/eller forhindrende for de studerendes læring?

2.0 Specialets orientering

Formålet med dette afsnit er at indkredse specialets forståelse af portfolio. Herefter belyser jeg den del af den nuværende forskning om portfolio, specialet læner sig op ad, og expliciterer, hvordan specialet skal bidrage med viden til forskningslandskabet. Afslutningsvis vil jeg fremstille en kort skitsering af den sociokulturelle læringsteori og afgrænse det teoretiske fundament for specialet til udelukkende at omhandle Jean Laves og Etienne Wengers situeret læringsteori samt Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber.

2.1 Kontekstualiseringen af portfolio

Birthe Lund citerer Roger Ellmins og Karin Taubes definitioner af portfolien, ud fra en bred vifte af muligheder. Portfolien skal ses som en uddannelsesplan, en pædagogisk dokumentation, en metodik til metakognitiv refleksion, en systematisk samling af elevarbejdet (Ellmin, 2000) (Taube, 1999). Ligeledes skal det forstås som et evalueringsværktøj, der anvendes i forbindelse med eksamen, samt en måde at synliggøre sammenhængen mellem fælles mål og den studerendes egne mål (ibid.). Det belyser den kompleksitet, der er omkring de mange måder at forstå og anvende portfolien på.

I Danmark er portfolio en relativ ny tilgang til læring og undervisning, hvilket udfordrer den mere traditionelle undervisnings- og læringsforståelse (Krogh, 2013, s. 63). Det øgede fokus på portfolio som redskab i uddannelsessammenhæng indbefatter både de forventede læringsmæssige fordele samt de samfundsmæssige kompetencekrav (Krogh, Lund, & Jensen, 2013, s. 37). Portfolio som metode er implementeret på videregående uddannelser som studieværktøj for både læringsramme og evalueringspraksis (Saltofte & Krill, 2017, s. 9). Her kan portfolien hjælpe de studerende til et højere fagligt niveau gennem et aktivt arbejde med formativ evaluering og dermed fungere som et redskab, der kan hjælpe de studerende til at styrke deres læring og udvikling af kompetencer (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017).

I specialet afgrænses til at se på tre portfolioformer: *arbejdsportfolio*, *præsentationsportfolio* og *læringsportfolio* (Lund, 2013, s. 15-34):

- Arbejdsportfolien betragtes som et arbejdsredskab til tænkeskrivning, logbog, billeder og andre dokumentationer og har på den måde til hensigt at indsamle arbejdet løbende (Lund, 2013, s. 15-17). Her er det muligt at undersøge, afprøve og planlægge arbejdsprocesser for derigennem at indsamle og dokumentere disse. Dette giver mulighed for udvikling af læring og respons fra både undervisere og medstuderende (Saltofte & Krill, 2017, s. 18). Arbejdsportfolien danner grundlag for præsentationsportfolien. I specialet henvises der til denne portfolioform, når der tales om det arbejde, de studerende laver undervejs i madkundskabsfaget.
- Præsentationsportfolien handler derimod om at præsentere det faglige arbejde (Saltofte & Krill, 2017, s. 17). Denne portfolioform har den summative evaluering som hovedformål og kan derfor betragtes som et evalueringsværktøj (Lund, 2013, s. 16). Her er den studerende begrænset i udvælgelse af, hvad der skal fremlægges og præsenteres til en eksamen, da dette ofte afspejler videns- og færdighedsmålene gennem kompetencemålene. Når der i specialet tales om portfolio i forbindelse med de studerendes eksamen, er det denne, der henvises til.
- Læringsportfolien sigter mod at understøtte den studerendes læring (ibid.). Modsat præsentationsportfolien indgår der ingen formel evaluering i læringsportfolien, men derimod en formativ evaluering. Den formative evaluering sker i interaktionen mellem den studerende og underviseren. Her understøtter læringsportfolien den studerendes læring gennem en indre refleksionsproces og gør det muligt for den studerende at arbejde med faglighed og kompetencer (Lund, 2013, s. 17). I specialet kommer denne portfolioform til udtryk, når de studerende efterspørger mere arbejde med deres egen læring. Ligeledes vil den fremgå i både specialets diskussion og forandringsperspektiv.

2.2 Empirisk orientering (State of the art)

For at indkredse undersøgelsesfeltet vil dette afsnit præsentere nuværende forskning inden for feltet *portfolio i en uddannelseskontekst*. Grundet tidsmæssige begrænsninger i specialet har det ikke været muligt at foretage en fuldstændig udtømmende afdækning af undersøgelsesfeltet.

Specialet tager derfor afsæt i tre eksisterende forskningsartikler, to internationale og en dansk. Jeg har udvalgt artiklerne, fordi de sætter fokus på læringen i forbindelse med portfolio for studerende ud fra formativ og summativ evaluering. Jeg er bevidst om, at de nuværende artikler afspejler en geografiske bredde, men min undersøgelse har ikke til hensigt at sammenligne uddannelsesinstitutionerne. Derimod er sigtet at belyse læringen for studerende, der anvender portfolio i uddannelsesregi, ud fra formativ og summativ evaluering. De tre forskningsartikler har det til fælles, at de bevæger sig inden for professionsbacheloruddannelserne.

Til anvendelse af søgning har jeg benyttet mig af databaserne aub.aau.dk, scopus, google.scholar, Eric og Proquest. I søgningen har jeg anvendt søgeordene: *portfolio, feedback, formative, summative, learning, teacher, education, teacher education*.

Artiklen ”*Digital portfolio og peer to peer feedback*” af Jacobsen og Bahrenscheer er foretaget på bioanalytikeruddannelsen på Professionshøjskolen Metropol på fire undervisningshold. De metodiske valg i denne undersøgelse, beror på både kvantitativt og kvalitativt data. Baggrunden for undersøgelsen var, at de studerende havde svært ved at tilegne sig dybdelæring (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017, s. 3). Derfor var hensigten med undersøgelsen at sætte fokus på læring hos de studerende med det formål at højne de studerendes faglige niveau og derved sætte fokus på den formative evaluering i form af peer-to-peer feedback. (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017, s. 17-18). Det var ikke muligt fuldstændigt at fraskrive sig den summative evaluering, da de otte arbejdsportfolier var adgangsgivende for at komme til eksamen. Undersøgelsen viste, at underviserne oplevede, at de studerendes faglige niveau var markant forøget ved aktiv anvendelse af portfolio og peer to peer feedback (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017, s. 23). Ligeledes fremgik det af undersøgelsen, at de studerende oplevede, at portfolien havde understøttet og bidraget til deres læring (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017, s. 28). Der kunne i undersøgelsen ses en kompleksitet i de studerendes og undervisernes forståelse af portfoliens rolle. For de studerende var portfolio et evalueringsredskab, hvorimod det for underviserne fungerede som et læringsredskab (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017, s. 30). Denne kompleksitet gav anledning til, at underviserne i større omfang skulle ekspliciterer formålet med portfolien.

Artiklen ”*Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios*” af Bader, Burner, Iversen og Varga skriver sig inden for samme undersøgelsesfelt om portfolio og formativ evaluering. Artiklen bygger på en undersøgelse foretaget på to norske læreruddannelsesinstitutioner og tager udgangspunkt i 128 skriveportfolio lavet af de studerendes. Her sættes fokus på skriveportfoliens betydning for de studerendes skriftlige kompetencer gennem formativ feedback i grupper (Bader, Burner, Iversen, & Varga, 2019, s. 1017-1019). Undersøgelsen viste, at de studerende generelt var glade for arbejdet med formativ feedback i forbindelse med deres skriveportfolio. Særligt kunne det konkluderes, at de studerende var positive over for det at arbejde i grupper, hvilket ansås for at være særlig gavnligt for de studerendes læring (Bader, Burner, Iversen, & Varga, 2019, s. 1025-1026). Med et udviklingsorienteret perspektiv blev der lagt vægt på, at gruppearbejde skulle være en større del af den fremadrettede portfolioundervisning (ibid.). Undersøgelsen viste ydermere, at manglende forståelse for opgaven om feedback udfordrer de studerendes arbejde. (Bader, Burner, Iversen, & Varga, 2019, s. 1017).

Den sidste undersøgelse ”*Use of criteria in assessing teaching portfolios: Judgemental practices in summative evaluation*” er skrevet af Kari Smith og Harm Tillemas. Undersøgelsen er foretaget på hollandske og israelske læreruddannelser og sætter fokus på det stigende omfang af portfolio som summativ evaluering (Smith & Tillema, 2007, s. 105). Undersøgelsen tager afsæt i 35 lærerstuderende, der bruger portfolio til deres eksamen. Artiklen tager afsæt i en problemstilling om, hvordan man kan foretage standardiserede vurderinger af faglige kompetencer ud fra portfolioarbejde gennem en summativ evaluering på læreruddannelserne. Det skal ses i perspektiv til portfolio som værktøj til refleksion, læring og udvikling af kompetencer (Smith & Tillema, 2007, s. 103). Undersøgelsens konklusion er, at portfolio som summativ evalueringsværktøj kræver klare kriterier og retningslinjer. Det er svært at arbejde med ensartethed i portfolio-sammenhæng, da det begrænser de studerendes mulighed for individualisme, kreativitet og innovation (Smith & Tillema, 2007, s. 114). Derfor fremhæves muligheden for, at portfolio bruges til at sætte fokus på de studerendes læring og kompetenceudvikling gennem formativ evaluering (Smith & Tillema, 2007, s. 117).

Ovenstående artikler positionerer sig inden for specialets perspektiver på portfolio i uddannelseskontekst:

- Det første perspektiv handler om arbejdet med portfolio til formativ og/eller summativ evaluering og dets betydning for de studerendes læring.
- Det andet perspektiv belyser vigtigheden af, at der er klarhed over hvilke forventninger, mål og retningslinjer, der er til de studerendes arbejde med portfolioen. Det har betydning for de studerendes arbejde med portfolio og er et udtryk for, hvorvidt de studerende kan bruge portfolio som et understøttende artefakt til deres læring.
- Det sidste perspektiv er gruppearbejdets bidrag til arbejdet med portfolio samt dets betydning for de studerendes læring.

Med specialet ønsker jeg dermed at bidrage med viden om portfolio ud fra en uudforsket kontekst, nemlig madkundskabslinjen på læreruddannelsen, da der ikke er foretaget undersøgelser heraf efter implementeringen af LU13. Ligesom jeg metodisk bidrager med et etnografisk feltstudie, med deltagerobservation og interviews som metoder. På den måde bidrager specialet til en mere dybdegående forståelse af portfolio og læring, ved at se på enkelte studerende og lektors oplevelser, af portfolioarbejdet i madkundskabsfaget. De tre ovenstående artikler tager afsæt i en kombination af kvantitativ og kvalitative undersøgelser enten i form af interview eller observation, men ingen anvender en kombination af disse.

2.3 Teoretisk orientering

Den sociokulturelle læringsteori sker ifølge Olga Dysthe ud fra en forståelse af, at læring ikke er et isoleret fænomen, men skal betragtes ud fra en forankret kultur og et fællesskab, ligesom det sker i relationen og interaktioner mellem mennesker (Dysthe, 2003, s. 17). På den måde er det vigtigt at se på hele konteksten for derigennem at forstå, hvad der fremmer og hæmmer læring (ibid.). Det sociokulturelle perspektiv på læring bygger på en konstruktivistisk anskuelse af, at læringen skal forstås som relationer mellem mennesker, der kræver deltagelse og sker i samspil mellem deltagerne, hvori sprog og kommunikation er centrale elementer i læringsprocesserne

(Dysthe, 2003, s. 39+48). Læring kan derfor ikke anskues som kognitive processer for individet, men derimod som noget, der implicerer en omverden (ibid.), noget der konstrueres i en bestemt kontekst og i interaktionen med mennesker (Dysthe, 2003, s. 48).

Specialets kontekst er madkundskabsfaget, der anskuer forskellige elementer af portfolioarbejdet, der kan understøtte og/eller være forhindrende for de studerendes læring. En af 'grenene' i den konstruktivistiske videnskabsteori er den socialkonstruktivistiske videnskabsteori, der har mere fokus på den kulturelle og det sociale. Her afgrænses specialet til at tage afsæt i et socialkonstruktivistisk ståsted ud fra en forståelse af, at verden er social konstrueret, ligesom jeg sigter mod at se på de sociale interaktioner (Rasborg, 2018, s. 403) (udddybes i afsnit 5.1). Dysthe ekspliciterer, at der ikke kun findes én sociokulturel læringsteori, men derimod mange variationer af denne (Dysthe, 2003, s. 40). Specialets teoretiske perspektiv afgrænses til at tage afsæt i Jean Lave og Etienne Wengers fælles læringsteori om situeret læring (Lave & Wenger, 2003) og Etienne Wengers videreudvikling af teorien med fokus på praksisfællesskaber (Wenger, 2004). Forskellen på de to teoretikere er, at Lave har fokus på det kulturelle, hvorimod Wenger ser mere på det sociale (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014, s. 366-367). Idet specialet ser på forhandlingerne i de sociale fællesskaber og i interaktionen mellem de studerende og lektorerne, afgrænser jeg fra at se på de kulturelle perspektiver, da jeg læser det mere som en social læringsteori frem for en sociokulturel læringsteori. Lave og Wengers teori om situeret læring bliver anvendt i specialet til at positionere lektorerne og de studerende og dermed give en forståelse af deres roller i fællesskabet. Ligeledes afgrænses der fra at se på sproget og kommunikationen mellem aktørerne til udelukkende at se på, hvordan de konstruerer deres oplevelser af portfolio i madkundskab.

3.0 Specialets opbygning

Formålet med specialet er at undersøge portfolioarbejdet i madkundskab på læreruddannelsen. Specialets undersøgelsesdesign sigter mod at skabe transparens i de metodiske overvejelser, der danner grundlag for den indsamlede empiri (Olsen, 2003). Afsnittet tager derfor afsæt i den

adgang, jeg har fået til viden, samt mine metodiske overvejelser. Ydermere bliver der redegjort for det videnskabsteoretiske ståsted, der tager udgangspunkt i socialkonstruktivismen og hermeneutikken (Højbjerg, 2018) (Rasborg, 2018). Det teoretiske fundament, der anvendes i specialet, vil blive belyst, hvorefter min analysestrategi vil blive ekspliciteret. Analysen er opdelt i fire afsnit, der hver især skal bidrage med forskellige perspektiver på portfolioarbejdet i madkundskab. Den danner grundlag for at få en forståelse af, hvilke forhandlinger der er på spil i praksisfællesskaberne. Ligeledes begriber den, hvilken betydning forhandlingerne har på aktørernes mulighed for at skabe mening og ekspliciterer, hvordan det danner grobund for, at portfolien henholdsvis understøtter og/eller er forhindrende for de studerendes læring. De fire analyseafsnit skal ses som eksempler på, hvordan madkundskabspraksissen kan konstrueres af aktørerne i fællesskabet. Herefter diskuteres undersøgelsens relevans i et samfundsperspektiv, hvor der ses på uddannelsesinstitutionens ansvar. Det danner grundlag for at besvare specialets problemformulering i konklusionen. Efterfølgende sætter jeg et kritisk perspektiv på min perspektivblindhed som forsker, og hvordan det har været udfordrende at mestre nærhed og distance i det etnografiske feltarbejde. Afslutningsvis kommer jeg med forslag til, hvordan madkundskabspraksissen kan udvikles i specialets forandringsperspektiv.

4.0 Begrebsafklaring

Dette afsnit har til hensigt at konkretisere min forståelse og anvendelse af begreber, der bruges i specialet og danner grundlag for den videre forståelse i specialet.

4.1 Covid-19

I februar 2020 udbrød covid-19 pandemien. En verdensomspændende virus, der betød, at Danmark måtte lukke ned. Det er denne pandemi, der omtales i specialets metodiske tilgang, idet nedlukningen af Danmark betød, at UC Syd lukkede ned for fysisk undervisning, hvilket betød, at jeg måtte ændre mit undersøgelsesdesign.

4.2 Feltet og felten

Felten skal forstås som det fysiske sted, hvor min undersøgelse er blevet foretaget. Hvorimod feltet bliver anvendt, når jeg taler om det i en teoretisk sammenhæng.

4.3 Kompetence

Kompetencebegrebet henviser til de faglige, personlige og sociale kompetencer, de studerende tilegner sig i madkundskabsfaget, der gør dem i stand til at udføre handlinger i forskellige kontekster i deres lærergerning.

4.4 Magtforhold

Magtforhold henviser til det hverdagsbegreb, der bliver anvendt i interviewsituationerne mellem interviewer og interviewperson, hvori der sker asymmetriske magtforhold som en naturlig del af et interview.

4.5 Refleksion

Dette begreb tager afsæt i Saltofte og Krills definition af, at refleksion handler om at tænke for at blive klog (Saltofte & Krill, 2017, s. 88). Her sker en tidsforskydning fra handling til tænkning og skal derfor forstås som en eftertænkning. Her kan de studerende f.eks. tænke over et forsøg, de har lavet i madkundskab, og på den måde konstruere viden gennem en reflektiv dialog med lektorerne og deres medstuderende.

5.0 Undersøgelhedsdesignet

I et ønske om at skabe transparens (Olsen, 2003) tager dette afsnit afsæt i mit videnskabsteoretiske ståsted og mine metodiske overvejelser, der danner fundamentet for den indsamlede empiri og dermed ekspliciterer den adgang jeg har fået til viden. Undersøgelhedsdesignet tager afsæt i mit fokus på at se på lærerstuderendes arbejde med portfolio. Jeg vil undervejs diskutere, hvilken betydning det har haft, at jeg måtte ændre i mit planlagte undersøgelsesdesign grundet Covid-19 og dermed ekspliciterer dets betydning for den indsamlede viden.

5.1 Forskerposition

Det videnskabsteoretiske ståsted tager afsæt i socialkonstruktivismen og er inspireret af Klaus Rasborg, der skitserer de forskellige socialkonstruktivistiske tilgange. I det metodiske arbejde er jeg inspireret af Henriette Højbjergs beskrivelse af hermeneutikken som fortolkningsvidenskab. Dog er den overordnede forståelsesramme i analysen og i de analytiske konstruktioner socialkonstruktivistisk. Hermeneutikken bruges altså udelukkende som en metodefremgangsmåde til fortolkning af det empiriske materiale. Begge videnskabsteoretiske tilgange vil i nedenstående afsnit blive beskrevet.

5.1.1 Socialkonstruktivismen

Socialkonstruktivismen bygger på en antagelse om, at viden og praksis er konstrueret i den sociale virkelighed (Rasborg, 2018, s. 408). Ud fra specialets undersøgelse betyder det, at det er lærerstuderendes og lektorernes viden om deres praksis, der konstruerer deres virkelighed i madkundskabsfaget. Erkendelsen af virkeligheden anses aldrig for at være den virkelige virkelighed, idet man i socialkonstruktivismen fortolker på virkeligheden, og på den måde findes der ikke én objektiv sandhed (Rasborg, 2018, s. 403). Det betyder for specialet, at jeg fortolker på virkeligheden gennem mit teoretiske perspektiv og derudfra analyserer på lærerstuderendes læring. På den måde er jeg som forsker medkonstruerende i specialets udfald, idet jeg konstruerer og fortolker på aktørernes handlinger og virkelighed, og dermed præger og former praksissen. Idet der ikke findes én objektiv sandhed, skal min fortolkning anses som én ud af mange plausible fortolkninger, hvorved en anden forsker kan finde frem til andre fortolkninger af selvsamme empiri. Hensigten med specialet er derfor ikke at finde frem til én sand viden om de studerendes læring ved arbejdet med portfolio, men derimod et sigte på at belyse, hvilke forskellige og komplekse konstruktioner aktørerne skaber.

Gennem et socialkonstruktivistisk perspektiv ses der på dynamiske sociale processer, hvilket skal forstås som et socialt fænomen (Rasborg, 2018, s. 406). Denne forståelse kommer til syne, idet specialets læringsteoretiske forståelse tager afsæt i Etienne Wengers læringsteori, der bygger på

en forståelse af, at læringen anses for at være et fundamentalt socialt fænomen (Wenger, 2004, s. 13). Læring sker i fællesskaber mellem mennesker, og på den måde bliver læring en social proces i interaktionen mellem mennesker. I specialet analyserer og fortolker jeg på de forhandlinger, der sker mellem aktørerne, ligesom jeg fortolker på den kompleksitet, der er i praksisserne, i at skabe mening i arbejdet med portfolio. På den måde ser jeg på de dynamiske sociale processer og interaktioner, der er mellem aktørerne. Centralt for socialkonstruktivismen er også, at de samfundsmæssige fænomener er foranderlige, idet de er blevet til gennem historiske og sociale processer og på den måde indebærer et forandringsperspektiv (Rasborg, 2018, s. 403). Dette falder i spænd med Wengers forståelse af, at praksis er handlinger i en historisk og social kontekst, hvori meningen skabes i en social praksis (Wenger, 2004, s. 61). For specialet betyder det, at de sociale praksisser og de studerendes læring forandres i de sociale interaktioner.

5.1.2 Hermeneutikken

Inspirationen fra hermeneutikken sker i min undersøgelse under metodeprocessen, hvor jeg indsamler forskellige dele, der tilsammen skal forsøge at skabe en helhedsforståelse af fænomenet portfolio. Dette betragtes som den hermeneutiske cirkel (Højbjerg, 2018, s. 292), og fungerer som en vekselvirkning mellem del og helhed. Mine observationer skal anses som forskellige dele, der giver mig en forståelse af, hvordan der arbejdes med portfolio i madkundskabsfaget. Disse forståelser danner grundlag for mine interviews, idet jeg bruger informationer fra observationer til at udarbejde min interviewguide.

Ydermere sker der et brud, idet min forforståelse og fordomme for arbejdet med portfolio kommer i spil. Forforståelsen handler om, at man som forsker aldrig går forudsætningsløst til et fænomen, men derimod har en tidligere forståelse med sig (Højbjerg, 2018, s. 301). Ligesom fordomme ligger til grund for den forståelse, der er af det fænomen, der undersøges (ibid.). Min forforståelse for og fordomme omkring portfolio som artefakt kommer af min egen erfaring med denne metode til at understøtte og blive klog på egen læring på kandidatuddannelsen. Dette giver mig en forståelse af, hvad de studerende på læreruddannelsen går igennem i deres arbejde med

portfolio samt de problematikker, der kan opstå heraf. Som tidligere skitseret, så var udgangspunktet for specialet, at jeg ønskede at undersøge, hvordan de studerende arbejder med portfolio i forbindelse med deres praktikforløb samt hvilken betydning, det har for læringen. Jeg blev ikke tilknyttet studerende, der var i praktikforløb, men derimod madkundskabslinjen, hvor portfolio anvendes som artefakt til eksamen, der udmunder i en eksamenskarakter. Idet jeg selv har arbejdet med portfolio som læringsportfolio, og madkundskabslinjen anvender præsentationsportfolio som et artefakt til eksamen, kommer min forforståelse og fordomme også i spil her. Dette sker ud fra en forforståelse af, at portfolio skal anvendes til formativ evaluering med fokus på de studerendes læring frem for en summativ evaluering, hvor portfolio anvendes som artefakt til at give en eksamenskarakter. Der er mange måder at anskue portfolio på, men for mit vedkommende har jeg været påvirket af min forforståelse og mine fordomme om, at portfolio skal anvendes til formativ evaluering og med fokus på læreprocessen, der har formet mit perspektiv på, hvilken betydning det har for de studerendes læring, at de anvender portfolio som artefakt til eksamen, og dermed en summativ evaluering.

Ligesom min forforståelse og mine fordomme omkring arbejdet med portfolio spiller ind på specialet, så gør min læringsforståelse også. Under mine deltagerobservationer har jeg beskrevet, at der blandt lektorerne og de studerende skete nogle markante meningsforhandlinger, særligt i forbindelse med at aktørerne skulle forhandle om de studiegrupper, de skulle være i (Carlsen, Feltnoter, 2020). I flere af mine tidligere projekter på kandidatuddannelsen har jeg arbejdet med Etienne Wengers sociale læringsteori. Disse projekters teoretisk greb har påvirket min forforståelse af, at læring sker mellem mennesker og sker i forhandlinger mellem medlemmer af fællesskaberne (Wenger, 2004, s. 70). Jeg havde en metodisk ambition om i min empiriindsamling at forholde mig eksplorativt og lade praksis styre. Retrospektivt kan jeg se, at jeg allerede i min empiriindsamling har set med bestemte teoretiske briller, hvilket også spiller en vigtig rolle for vidensproduktionen i specialet. På den måde har min forforståelse og fordomme for læring, også påvirket hvordan jeg har set på felten.

5.2 Metodiske overvejelser

Specialet beror på etnografisk feltarbejde, der søger mod en dybere forståelse og et nuanceret billede af det felt, man undersøger (Alvesson, 2003, s. 167-168). Idet jeg har bevæget mig ind på ukendt territorium ved undersøgelse af portfolio i madkundskabsfaget, har jeg valgt deltagerobservation og semi-struktureret interview som metode. Det har kun været muligt for mig at fremfinde dokumenter om portfolio i madkundskabsfaget i studieordningen og censorrapport, derfor afgrænses disse dokumenter fra metoden til udelukkende at blive anvendt i specialets diskussion. I nedenstående afsnit vil jeg begrunde mine valg af metoderne, ligesom jeg vil ekspliciterer de metodiske refleksioner, jeg har gjort efter indsamling af empiri.

5.2.1 Deltagerobservation

Med observation som metode var min hensigt at få et indblik i og forsøge at forstå lærerstuderendes praksis omkring arbejdet med portfolio i madkundskabsundervisningen. Her mener jeg, at fordelen ved denne metode har været, at jeg har fået perspektiver på, hvad der *gøres* i praksisen (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 57). Deltagerobservationerne skal ses som enkelte brudstykker af den praksis, jeg undersøger, hvilket har givet mig en fornemmelse af praksisen. Det betyder, at jeg ikke har en fuldstændig udtømmende viden om madkundskabspraksissens arbejde med portfolio. Jeg er bevidst om, at ulempen ved denne metodeform er, at der er begrænsninger for, hvad jeg har set i praksisen og dermed hvilken viden jeg har fået om portfolio i madkundskab. Idet jeg ud fra min videnskabssteoretiske position, ikke ønsker at opnå en objektiv sandhed, men derimod en fortolkning af den praksis jeg har undersøgt, vurderer jeg, at brudstykkerne af praksisen, har givet mig mulighed for fortolkning, da det har givet mig et indblik i, hvordan portfolio gøres i madkundskabsfaget.

Jeg vidste fra begyndelsen af, at jeg skulle undersøge lærerstuderendes anvendelse af portfolio i madkundskabsfaget og havde hele tiden dette for øje. Men præcis hvordan de anvendte portfolio, og hvor meget viden de havde om portfolien, vidste jeg ikke, da jeg trådte ind i felten. Ligeledes vidste jeg, at der er mange perspektiver på portfolio, og havde i min observationsperiode ikke

besluttet mig for, hvilket perspektiv jeg ville have på specialet. Jeg havde derfor en metodiske ambition om at være eksplorativ i min tilgang til fænomenet portfolio (Jonasson, 2012, s. 67). Mit forsøg på en eksplorativ tilgang, gav anledning til at jeg som forsker identificerede problemstillinger og emner, der blev omdrejningspunktet for mine interviews (bilag 8+9). I mine observationer af tredjemoduls studerende observerede jeg en episode, hvor der blandt de studerende og lektorerne blev forhandlet gruppedannelse. Her var deltagerne uenige om sammensætningen af grupperne. Ligesom jeg observerede en fremlæggelse og deraf blev opmærksom på feedbackprocessen. Ydermere observerede jeg gruppearbejde i K2, hvor de studerende arbejdede med deres DPA, der udgjorde elementer af portfoliovæggen (Carlsen, Feltnoter, 2020). Her var de studerende splittet mellem, hvorvidt de fandt portfolio relevant, eller det skabte frustrationer hos dem. For første- og andenmoduls studerende observerede jeg forsøg og herigennem uformelle samtaler, hvor vi talte om deres forsøg og om portfolioarbejdet (ibid.). Jeg var ligeledes i løbende dialog med lektorerne over mails, og i forbindelse med undervisningen havde jeg mulighed for at stille undrende spørgsmål til det, jeg undersøgte. På den måde var disse observationer med til at give mig et indblik i de studerendes praksis, der har dannet grundlag for mine interviewspørgsmål.

På normalvis vil man som forsker i felten efter nogen tid gå fra en eksplorativ tilgang til en mere *elaborativ tilgang* (Jonasson, 2012, s. 74), og dermed selektere deltagerobservationerne. Den selekterende del sigter mod afgrænsning af emnet og dermed at få fokus på bestemte sociale hændelser og bestemte personer (ibid.). Jeg har allerede belyst, at jeg har været påvirket af min forforståelse og mine fordomme om portfolioarbejdet ud fra formativ og summativ evaluering, og man kan derfor diskutere, hvorvidt jeg har forholdt mig eksplorativt til fænomenet portfolio, eller om jeg i virkeligheden har arbejdet selekterende. Min begrundelse for min metodiske ambition om at forholde mig eksplorativt, beror på en forståelse af, at jeg inden opstart i felten, var informeret om at portfolio blev anvendt som en gennemgående arbejdsform i madkundskabsfaget, men derudover ingen kendskab havde til felten. Det vil altså sige, at det først er undervejs i observationsperioden og i interviewsituationerne, at jeg blev bevidst om, at det gennemgående tema for portfolioarbejdet, blandt de studerende og lektorer, er formativ og

summativ evaluering. Skulle jeg have arbejdet selekterende, ville det kræve at jeg havde denne information inden opstart, og på den måde fra starten af, havde besluttet mig for, og afgrænset mit fokus til formativ og summativ evaluering. Det betyder ikke, at jeg ikke har været påvirket af min forforståelse og fordomme for fænomenet portfolio og set på praksis med et par 'bestemte briller', men det betyder, at jeg også har været opmærksom på andre problemstillinger i felten og på den måde forsøgt at arbejde eksplorativt.

Grundet covid-19, nåede jeg ikke alle mine planlagte deltagerobservationer. Ligesom ethvert andet forskningsprojekt kan man som forsker blive ramt af ændringer i forskningsdesignet. Jeg var bevidst om, at jeg ikke havde indsamlet nok empiri til at mætte dataene (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 114-115), men vurderede, at det var grundlag nok til at bruge det som viden til udarbejdelse af interviewguiden. Det begrundes i, at jeg nåede at observere tre dage på hver af de to madkundskabshold samt observation af K2³. Min oprindelige plan var seks observationer på hvert hold, og jeg havde fra begyndelsen af aftalt med lektorerne, at der var mulighed for yderligere observationer, hvis det var nødvendigt. Samtidig var jeg ramt af det, Kristiansen og Krogstrup skitserer som en tidsmæssig udfordring (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 145), idet specialets tidsramme er fastsat til fire måneder, hvilket er med til at begrænse min periode for indsamling af empiri. Derfor satte det begrænsninger for yderligere observationer.

5.2.2 Feltroller og feltrelationer i deltagerobservation

Allerede i den indledende fase af deltagerobservationerne må man som forsker forsøge at legitimere sin tilstedeværelse, og her kan særligt gatekeeperen være til stor gavn (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 130). Gatekeeperen er i dette tilfælde lektorer, der underviser i madkundskab. Ved min ankomst til madkundskabsholdet bød gatekeeperen mig velkommen, og jeg fik mulighed for at introducere mig selv. Ved introduktionen fortalte jeg de studerende, at jeg ønskede at lave interviews, hvortil lektoren svarede "det vil I gerne, ikke" (Carlsen, Feltnoter, 2020). Her forstår

³ K2 er den del af de studerendes undervisning, der faciliteres af lektorerne, men hvor det kun er de studerende der deltager. Det kan f.eks. være DPA eller andre opgaver de studerende skal arbejde med.

jeg gatekeeperens legitimitet og accept af mig som forsker som en måde at give mig adgang til felten og dermed også forsøge at påvirke de studerende til at gøre selvsamme.

Det er uundgåeligt, at der opstår forhandlinger i felten, hvor deltagerne forsøger at definere ens rolle (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 101). Første observationsdag på madkundskabslinjen med første og andet moduls studerende oplevede jeg, at en af de studerende fortalte mig, at jeg ikke måtte notere, hvis de studerende sad og skrev på Facebook i timerne (Carlsen, Feltnoter, 2020). Eksemplet skal ses som en måde, hvorpå deltagerne har forsøgt at definere og tildele mig en rolle i felten. Ligeledes at de studerende har markeret deres grænser for, hvad jeg måtte notere om dem. Udover at jeg har oplevet, at de studerende i felten har forsøgt at påvirke min rolle, mener jeg omvendt også, at jeg har påvirket felten.

Man kan som forsker enten optræde som *kendt* eller *ukendt* for deltagerne (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 54). Jeg valgte at optræde som kendt for både studerende og lektorerne, hvilket betyder, at de hele tiden har vidst, hvad mit formål har været med min tilstedeværelse i undervisningen. Det har haft den fordel, at jeg som forsker har kunnet stille spørgsmål til de studerende og lektorerne og samtidig have et kritisk perspektiv på portfolioarbejdet. Det, at jeg har stillet spørgsmål til de studerendes arbejde såvel som lektorernes, mener jeg, har været med til, at jeg som forsker har påvirket det felt, jeg har været i. I en pause med en af lektorerne stillede jeg mig undrende overfor, hvorfor der ikke blev anvendt flere elementer fra undervisningen i de studerendes portfolio-materiale. Samtidig var jeg uenig med lektoren om, hvorvidt de studerende formåede at reflektere, når de lavede forsøg. Det kritiske perspektiv og de spørgsmål, jeg stillede i denne sammenhæng, påvirkede lektoren til i undervisningen at italesætte overfor de studerende de mange undervisningselementer, de kunne anvende til deres portfolio. Jeg kan selvfølgelig ikke vide, hvorvidt lektoren havde tænkt sig at italesætte det uden mit kritiske blik herpå, men i mine feltnoter har jeg ladet mig notere, at jeg ikke tidligere har oplevet, at lektoren har italesat portfolio i undervisningen (Carlsen, Feltnoter, 2019). Jeg mener derfor, at det er et eksempel på, hvordan jeg har påvirket felten og deltagerne for den praksis, jeg har undersøgt.

Et andet aspekt i mit valg om en kendt position for de studerende og lektorerne var meget tydelig, da nogle af de studerende var i gang med at lave forsøg i madkundskab. Jeg observerede en gruppe studerende, der var i gang med at lave 'det perfekte forsøg'. Forsøget mislykkedes, og en af de studerende kommenterede: "Det er også, fordi du står her, at det går galt" (Carlsen, Feltnoter, 2020). Jeg besvarede den studerendes kommentar ved at sige, om ikke de kunne lade som om, at jeg ikke var til stede, hvorpå den studerende svarede: "Det er præcis det, jeg siger til mine elever i skolen" (ibid.). Det skal ses som et eksempel på, hvordan man som forsker er synlig og bliver bemærket af deltagerne (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 97), ligesom det kan være et eksempel på, hvordan nogle af de studerende viser deres grænser for, hvorvidt de ønsker at være en del af min undersøgelse og dermed påvirker min adgang til viden.

5.2.3 Feltnoter

I takt med de muligheder og begrænsninger, der har været for mig i at få adgang til viden i deltagerobservationerne, spiller feltnoterne også en stor rolle. Her har jeg som forsker udvalgt, hvad der er skrevet ned i feltnoterne, ligesom jeg har været 'guided' af min foreløbige problemformulering samt min forforståelse og fordomme for portfolio i en undervisningskontekst. På den måde er jeg medkonstruerende i vidensproduktionen.

Den praktiske del i at skrive feltnoter handler om overvejelser over, hvornår man som forsker kan tillade sig at skrive feltnoter, så deltagerne ikke føler sig overvåget, og dermed risikerer, at disse ændrer adfærd (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 146). Dele af mine observationer er foregået ved tavleundervisning, hvori de studerende har taget notater. I den kontekst var det muligt for mig at sidde og skrive fyldestgørende feltnoter, hvorimod jeg ved observation af forsøg og K2 lavede *kondenserede beskrivelser* (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 149), i form af sætninger og korte nedskrevne beskrivelser af observationerne. I denne sammenhæng arbejdede jeg med *udvidende redegørelse* (ibid.), efter endt observation ved at udfylde de manglende detaljerede beskrivelser af observationerne. I de kondenserende beskrivelser, der efterfølgende kræver udvidende redegørelse, kan det være svært altid at huske præcis, hvad der er blevet

sagt og detaljeret at huske, hvem der gjorde hvad. Jeg forsøgte at imødekomme denne udfordring, ved efter endt feltdag at renskrive mine feltnoter. På den måde kan det have hjulpet mig til at få så mange detaljer med som muligt, af det jeg har observeret i felten.

Da jeg i min observationsperiode ikke nåede til den selekterende del, afspejler det sig også i mine feltnoter, der bærer præg af *deskriptive* og *fokuserede* feltnoter (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 143). Her har jeg i den deskriptive tilgang forsøgt at registrere så meget som muligt af det, jeg har observeret. Det betyder, at jeg har nedskrevet både det fysiske rum, stemningen, konkrete udsagn samt mine egne spørgsmål til det observerede (Carlsen, Feltnoter, 2020). Et eksempel herpå var, at jeg havde svært ved at huske de studerendes navne og derfor farvekodede bordene og beskrev, hvem der sad ved hvilke borde for bedre at kunne adskille og huske deltagerne:

”I klassen sidder tre kvindelige studerende ved lilla bord. Den ene kvinde har lyst hår, en blå bluse og cowboybukser på. Den anden kvinde har kort, mørkt hår og en blomstret kjole på. Den tredje kvinde har mørkt langt hår, lyserød skjorte på og en sort nederdel (...) Bordene er placeret lidt skråt, så alle studerende har mulighed for at kigge op på tavlen, hvor lektoren underviser. Det lilla bord står placeret over mod vinduet. Bagved de studerende er køkkenet placeret, hvori de studerende kan lave forsøg med mad”. (Carlsen, Feltnoter, 2020).

På den måde forsøgte jeg både at nedskrive det fysiske rum, placeringen af bordene og de studerende med henblik på at skabe en forståelse af den praksis, jeg undersøgte. Den fokuserede tilgang havde derimod til formål at nedskrive de gange i praksissen, hvor jeg observerede deltagernes arbejde med portfolio, eller hvor jeg i uformelle samtaler talte med de studerende om portfolioarbejdet:

”Jeg spørger Nikoline, om hun godt kan lide at lave portfolio. Hun siger, at det kan hun godt, og hun ser det som meget brugbart. Jeg spørger hvordan. Hun siger, at hun skal bruge det til eksamen til sommer, og derudover ser hun det også som et godt arbejdsredskab til hendes fremtidige arbejde som lærer. Jeg spørger hvordan, og hun siger, at hun godt kan se det som en del af hendes undervisning. Hun

fortæller, at det ikke nødvendigvis bliver i fysisk form, som de gør her på læreruddannelsen, men at elementer fra portfolioen kan bruges i undervisningen". (Carlsen, Feltnoter, 2020).

Feltnoten, mener jeg, er et eksempel på, hvordan den fokuserede observation kommer til syne, da dette omhandler de studerendes arbejde med portfolio. På den måde har jeg på forskellig vis været medkonstruerende i den indsamlede empiri. Det har betydning for udarbejdelsen af interviewguiden, ligesom det påvirker undersøgelsens resultater.

5.2.4 Interviews

Valget om interview som metode bidrager til en forståelse af, hvad der *siges* om portfolioarbejdet i madkundskab (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55). Gennem interviews med seks interviewpersoner har det givet mig mulighed for at få et dybere forståelsesniveau af madkundskabspraksissen ud fra et ønske om at forstå, hvordan de studerende og lektorerne konstruerer deres oplevelser og erfaringer med portfolio i madkundskab. Samtidig beror valget om at benytte interview på en forståelse af, at observation ikke bør stå alene, men derimod skal være en integreret del af en datagenereringsproces, hvori interview kan indgå (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 44-45). Det kom blandt andet til syne i interviewet med en af de studerende:

" I: Ja, lidt ligesom I lavede forsøget med æggene, hvor I måske blev nødt til at tænke over, hvad det betød, de, da I puttede de der ingredienser i. Jeg tror måske endda, at du lavede pocherede æg, gjorde du ikke det?". (bilag 5, linje 361-363).

På den måde har interviewene hjulpet mig til at validere mine observationer, hvilket Pedersen beskriver som en måde at styrke undersøgelsens gyldighed på og dermed kvaliteten af undersøgelsen (Pedersen, 2012, s. 123).

Det var fra starten en del af mit undersøgelsesdesign, at jeg ville foretage interviews, men i forbindelse med Covid-19 og det, at jeg ikke nåede alle observationer, blev det endnu mere vigtigt med interviews, da de skulle være med til at besvare nogle af de spørgsmål, jeg havde fra mine

observationer. Da det ikke var muligt for mig at foretage fysiske interviews, var jeg nødsaget til at anvende interviews over Skype. At lave interview over Skype kan medføre praktiske udfordringer, der kan have betydning for vidensproduktionen (Lacono, Saymonds, & Brown, 2016). Her var jeg ved flere interviews udfordret på at opretholde forbindelse under Skype interviewene. Det betød, at der både var ord og hele sætninger, jeg ikke hørte undervejs i interviewene (Carlsen, Transskription, 2020). Jeg var derfor nødsaget til flere gange at bede interviewpersonerne om at gentage det, de fortalte, hvilket kan betyde, at jeg er gået glip af vigtig viden, idet deltagerne ikke nødvendigvis har kunne genfortælle præcis det samme. Jeg forsøgte samtidig at komme denne problematik til livs ved at gentage, hvad interviewpersonerne havde sagt:

I: Men får I ikke karakter for det?

A: Næh! Jo vi får det i forhold til vores eksamen, alt det vi går op til i vores eksamen. Men vi får jo ikke nogen vurdering af det, man sætter op i løbet af et skoleår.

I: Så det er ikke karakteren, men lige så meget vurderingen du mangler?" (Carlsen, Transskription, 2020).

På den måde er jeg som forsker også blevet medkonstruerende i interaktionen i interviewsituationen. Retrospektivt kan jeg se, at det også har været en måde, hvorpå jeg i interviewsituationen har forsøgt at fortolke på det, interviewpersonerne har sagt.

Udfordringerne i at opretholde forbindelse betød også, at jeg i flere af interviewene måtte slukke for kameraet og på den måde, ikke havde mulighed for at se interviewpersonernes kropssprog eller have øjenkontakt med dem. Lacono, Saymonds og Brown belyser problematikken ved, at man som forsker ikke kan notere sig den non-verbale kommunikation i interviewsituationerne og ekspliciterer vigtigheden i den verbale kommunikation (Lacono, Saymonds, & Brown, 2016). Med det menes, at smil og nik kan virke anerkendende for interviewpersonerne. Jeg forsøgte at komme denne problematik til livs ved at anerkende og rose de studerende og lektorerne undervejs

i interviewene (Carlsen, Transskription, 2020). På den måde har forskellige aspekter ved at anvende Skype til interviews haft betydning for den viden, jeg har fået adgang til.

5.2.5 Udvælgelseskriterier for interviews

Specialet tager afsæt i interviews med seks interviewpersoner: to lektorer, to studerende fra første/andet modul og to studerende fra tredje modul, altså seks informanter i alt. Som tidligere belyst er formålet med interviewene at få et nuanceret og en dybere forståelse af portfolioarbejdet i madkundskabsfaget. Begrundelsen for udvælgelse af seks interviewpersoner beror på, at de fire studerende går på henholdsvis to årgange. På den måde har jeg søgt at indfange diversiteten i interviewpersonernes konstruktion af deres oplevelser og erfaringerne med portfolio med henblik på at skabe en dybere forståelse af portfolioarbejdet i madkundskabsfaget.

Jeg oplevede hurtigt i min observationsperiode, at der var flere studerende, der var meget markante i deres holdninger til anvendelse af portfolio, enten i negativ retning, hvor de havde blokaderne oppe for at lave materiale til portfolio, eller i modsat retning, der så det som en god mulighed for at indsamle materiale til fremtidigt arbejde som folkeskolelærer (Carlsen, Feltnoter, 2020). Ligeledes mødte jeg studerende, der slet ikke forstod, hvorfor jeg deltog i deres undervisning, da de ikke mente, at de arbejdede med portfolio (ibid.). Ud fra disse beskrivelser var jeg meget bevidst om, hvilke interviewpersoner jeg ønskede at interviewe, altså nogle der havde modstand mod portfolio, nogle der så det som en klar fordel, og nogle som ikke var bevidste om, at de arbejdede med portfolio. Min tanke med at udvælge netop disse interviewpersoner var at skabe et så bredt perspektiv på forståelsen og oplevelsen af portfolio som muligt hos de studerende ud fra mine oplevelser i felten. Som tidligere belyst ramte observationsperioden ind i Covid-19 pandemien, hvilket betød, at jeg ikke nåede at spørge de studerende, om de havde lyst til at deltage i et interview. Jeg var derfor i dialog med lektorerne, og derfra blev der sendt mail ud om, at jeg ønskede deltagere til interview. På den måde blev det tilfældighederne, der spillede ind på, hvem jeg fik som interviewpersoner. Mine krav var dog fortsat, at jeg ønskede at have to interviewpersoner fra første/andet modul og to fra tredje modul på madkundskabslinjen samt to

lektorer, hvilket lykkedes efter flere mails til de studerende. Hvert interview havde en varighed på 50-70 minutter.

Nedenstående skema skitserer fakta om interviewinformanterne:

interviewpersoner	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6
Navn	Pia	Christina	Emma	Ida	Rikke	Oliver
Stilling	Lektor	Lektor	Studerende	Studerende	Studerende	Studerende
Modul på madkundskabslinjen			3. modul	3. modul	2. modul	2. modul
Alder	48 år	46 år	25 år	26 år	24 år	27 år
Timer pr. uge der arbejdes med portfolio			10 timer	Afhænger af motivationen, så nogle perioder hver dag og andre perioder ingenting.	15-30 minutter	Varierer fra uge til uge. I perioder ingenting.

5.2.6 Interview guide

Konstruktionen af interviewguiden tog afsæt i en abduktiv tilgang (Olsen, 2003) i en kombination af teori om portfolio og den praksis, jeg havde observeret, og herudfra blev interviewguiden udarbejdet i tematikker. Konstruktionen af interviewguiden tog afsæt i forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålene tog afsæt i et ønske om at få forklaringer på de studerendes arbejde med portfolio, hvorimod interviewspørgsmålene havde til hensigt at få konkrete beskrivelser på selvsamme (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 40). Retrospektivt kan jeg se, at min forforståelse omkring portfolio har spillet ind på de spørgsmål, jeg har stillet i interviewet. Dette kommer særligt til udtryk ved spørgsmål som ” Kan du sætte ord på, hvilken betydning det har for dit arbejde med portfolio, at du skal bruge det til eksamen?” efterfulgt af spørgsmålet ” Hvad vil det betyde for dit arbejde med portfolio, hvis du vidste, at det ikke skulle bruges til din eksamen, men bruges som et redskab til at arbejde med din egen læring?” (bilag 8+9). På den måde har interviewspørgsmålene også båret præg af min egen erfaring med portfolio som studerende.

Med inspiration fra Olsen valgte jeg at afprøve min interviewguide på to medstuderende med henblik på at kvalificere interviewguiden (Olsen, 2003, s. 6). Det betød, at konstruktionen af interviewguiden blev videreudviklet, ligesom mine medstuderende har været medkonstruerende i konstruktionen af min interviewguide.

Interviewguiden blev udarbejdet ud fra en semi-struktureret tilgang (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 38-40). Her havde jeg nogle overordnede spørgsmål, som, jeg ønskede, blev besvaret i interviewene, men da interviewpersonerne gav forskellige svar, blev der stillet uddybende spørgsmål, der ikke stod i interviewguiden. Interviewspørgsmålene startede med *indledende spørgsmål* (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 41), hvor interviewpersonerne blandt andet blev stillet spørgsmål som: "Du må gerne starte med at fortælle, hvad du tænker på, når vi taler om portfolio i madkundskab?" (Bilag 8+9). Senere blev der stillet *opfølgende og specificerede spørgsmål* (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 41), der havde til hensigt at få en dybere forståelse: "Hvordan kan feedback i forbindelse med portfolio hjælpe dig til udvikling af læring? Har du eksempler på, hvordan feedback har hjulpet dig særligt godt med dit portfolioarbejde?" (Bilag 8+9). Jeg oplevede også, at jeg ofte i interviewene stillede *fortolkende spørgsmål* (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 42), hvilket gjorde sig gældende, når jeg ønskede at få bekræftet, at jeg havde forstået interviewpersonerne: "Så den er ligegyldig, fordi at du ikke kan se mening i det, fordi det ikke er den gruppe, du skal til eksamen med?" (Carlsen, Transskription, 2020). Jeg har derfor i både den praktiske del i udarbejdelsen af interviewguiden og under selve interviewene, arbejdet med forskellige interviewspørgsmål.

5.2.7 Rollen som interviewer

Med interview som metode har jeg ønsket at indfange diversiteten i interviewpersonernes konstruktion af deres læring i forbindelse med portfolioarbejdet i madkundskabsfaget. Ud fra specialets socialkonstruktivistiske ståsted har jeg været optaget af at undersøge, hvordan fænomenet portfolio italesættes, hvori erfaringerne konstrueres i interaktionen mellem interviewpersonerne og forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 39). I interviewene kommer det

til udtryk, når interviewpersonerne italesætter deres oplevelser og erfaringer med portfolioarbejdet ud fra de spørgsmål, jeg stiller dem. Her har jeg som interviewer viden om portfolio, hvorimod interviewpersonerne har viden om deres praksis, og på den måde konstruerer vi viden sammen. Ydermere konstruerer jeg rammerne for, hvad der tales om i interviewsituationen, hvilket betyder, at jeg er medkonstruerende i de studerendes konstruktioner. Det betyder, at informanterne ikke har frie tøjler til at konstruere deres erfaringer med portfolio, men derimod at det sker ud fra den ramme, der er sat for interviewene.

De asymmetriske magtforhold skal ikke elimineres i interviewsituationen, men det er blot vigtigt, at man som interviewer er bevidst om og reflekterer over, at den magt, der spiller ind i interviewsituationen, har betydning for konstruktionen af viden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 57). Interview med lektorerne betragter jeg som eliteinterview ud fra Kvale og Brinkmanns definition af, at det er mennesker, der er ledere eller eksperter, der besidder magtfulde stillinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Lektorerne betragter jeg som ledere, idet de besidder positioner, hvor de skal lede undervisningen, ligesom de planlægger, evaluerer og udvikler på undervisningen. I interviewet med en af lektorerne spurgte jeg ind til udviklingspunkter for deres arbejde med portfolio, hvortil hun havde svært ved at se udviklingspunkterne og begrundede det med, at portfolien skal bruges som artefakt til at præsentere fagligt indhold og ikke anvendes som en arbejdsmetode (Carlsen, Transskription, 2020, s. 184-187). Det er et eksempel på et asymmetrisk magtforhold, altså hvor eliteinterviewpersonen er velinformeret om det emne, der tales om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). I interviewsituationerne med en af de studerende talte vi om, hvordan gruppearbejdet kan bidrage til arbejdet med portfolio. Den studerende svarede på mit spørgsmål, og da svarene tydeligt blev, hvad de medstuderendes rolle var, men ikke interviewpersonens egen, spurgte jeg ind til dette. På den måde fik jeg som interviewer en magtfuld rolle, hvor jeg definerede, hvad der skulle uddybes, og hvad der blev talt om ud fra de studerendes svar. Jeg betragter disse eksempler som det, Kvale og Brinkmann mener, er naturlige magtforhold, der er en del af de menneskelige samtaler og relationer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 57).

5.2.8 Transskription

Med henblik på dokumentation af de seks interviews og til senere brug i analysen, blev interviewene transskriberet på baggrund af lydoptagelserne af interviewene (bilag 1-6). Jeg valgte en simpel transskriberingsstrategi med fokus på det sagte ud fra interviewpersonernes konstruktion af portfolioarbejdet i madkundskab (bilag 13). Allerede ved transskriberingerne sker der en reduktion af det empiriske materiale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 235). Derfor valgte jeg at fokusere på interviewpersonernes stemmeleje og pauser i interviewene, ved at notere "øh" og "hmm" "mm", ligesom jeg ved pauserne noterede tænkepauser. Dette fandt jeg særligt vigtigt, idet jeg som tidligere belyst foretog interviews over Skype, hvilket medførte, at jeg ikke havde mulighed for at se kropssproget. På den måde forsøgte jeg at skabe et mere virkelighedsnært billede af selve interviewsituationerne. Det betyder også, at jeg i transskriptionen af interviewene har været medkonstruerende i den viden, der er produceret. Med hensyn til interviewpersonernes anonymitet er de i transskriptionerne angivet med andre navne med det sigte at fastholde dem en personlighed.

5.3 Ethiske overvejelser

At bedrive forskning både baseret på deltagerobservation men også interview betyder, at man interagerer med andre mennesker og dermed tager del i andre menneskers liv (Kristiansen, 2012, s. 213), hvilket betyder, at der er flere hensyn, man bør gøre sig. De etiske overvejelser i specialets, beror på tre etiske elementer; nemlig *informeret samtykke*, *fortrolighed* og *konsekvenser* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 113-114).

Med *informeret samtykke* menes, at informanterne er informeret om, at selve undersøgelsen bliver foretaget (Kristiansen, 2012, s. 219), ligesom det overordnede formål med undersøgelsen informeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 116). Alle informanter var på forhånd blevet informeret om, at jeg ville observere i undervisningen ud fra et ønske om at undersøge de studerendes arbejde med portfolio. Idet jeg havde en eksplorativ tilgang til felten, ekspliciterede jeg for informanterne,

at jeg forholdt mig åben og nysgerrig og dermed fra starten ikke fastsatte mig på den konkrete tematik for specialet (Carlsen, Feltnoter, 2020). Der kan i dette øjemed opstå udfordringer med, hvem der reelt skal give samtykke, når undersøgelsen foretages på en institution (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 116). Idet studiechefen og lektorerne på forhånd havde sagt ja til min undersøgelse, var det vigtigt at informere de studerende omkring min undersøgelse, hvilket skete via mail med lektorerne som bindeled. Ved ankomst på madkundskabsholdene introducerede jeg mig selv, fortalte om min undersøgelse og ekspliciterede for de studerende om muligheden for at stille spørgsmål undervejs eller bede om ikke at være en del af undersøgelsen (Carlsen, Feltnoter, 2020). På den måde forsøgte jeg at sikre mig, at alle informanter var informeret om muligheden for at trække sig fra undersøgelsen (Lacono, Saymonds, & Brown, 2016). Det betyder dog ikke, at de studerende reelt set har følt, at de har kunne sige fra til at være en del af undersøgelsen.

Det andet etiske element beror på *fortrolighed* og indebærer anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117-118). Jeg valgte fra starten at anonymisere informanterne, så det kun er mig som forsker, der ved hvem, der deltager. Derfor er informanterne navngivet med andre navne end deres rigtige i analysen. Ligeledes har jeg fra starten været tydelig om, at undersøgelsen vil være offentlig tilgængelig. I forbindelse med valget om at synliggøre UC Syd som institution er informanterne informeret herom, ligesom det er forventningsafstemt med studiechefen og lektorerne på madkundskabsfaget. Dette hænger sammen med det etiske element omhandlende *konsekvenser* af undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118-119). Disse beror på en bevidsthed om, at den forskning, man foretager sig, ikke må skade informanterne, der er involveret i undersøgelsen. Specialet har til formål at udfylde huller i forskningslandskabet, og det vil være utopi at tænke, at en undersøgelse ikke forandrer, og det er heller ikke min mening, at min undersøgelse ikke må forandre det felt, jeg undersøger. Måden, hvorpå jeg har arbejdet med konsekvenserne, er en bevidsthed om, hvordan jeg fremlægger informanternes perspektiver, hvilket særligt kommer til syne i analysen. Her har jeg forsøgt både at fremhæve elementer, der understøtter de studerendes læring, og dem der forhindrer. På den måde mener jeg også, at min undersøgelse fremstiller et mere realistisk billede af den praksis, jeg undersøger.

5.4 Opsamling

I sigtet mod at besvare specialets problemformulering tager ovenstående afsnit afsæt i mit videnskabsteoretiske ståsted: socialkonstruktivismen og hermeneutikken. Specialets perspektiv på verden er, at den er socialkonstrueret i menneskelig interaktion med det formål i læringsfællesskaber at skabe mening med praksis. Da hensigten med specialet er at undersøge de studerendes og lektorernes konstruktioner af portfolioen i madkundskab, har jeg anvendt deltagerobservation og interview som metode. Jeg bruger observation til at se, hvordan praksissen gøres og interview til at begribe, hvad der siges og bevæggrunde for handlinger i læringsfællesskaber. Disse har til formål at give et nuanceret og dybdegående perspektiv på den komplekse praksis, jeg undersøger. Jeg har i de metodiske afsnit belyst, hvilken adgang jeg har fået til viden både i observationerne og interviewene, hvilket har betydning for de analytiske perspektiver på praksissen og arbejdet med portfolio.

6.0 Jean Lave og Etienne Wengers social læringsteori

I et ønske om at besvare specialets problemformulering: *"Hvordan udfolder og opleves portfolio i madkundskab på forskellige måder, og hvilke forhandlinger er på spil mellem de lærerstuderende og lektorerne i arbejdet med portfolio? Hvordan kan forhandlingerne skabe mening og være henholdsvis understøttende og/eller forhindrende for de studerendes læring?"* anvendes Jean Lave og Etienne Wengers teori om situeret læring samt Etienne Wengers videreudvikling med fokus på praksisfællesskaber som et analytisk greb. Teorierne beror på en forståelse af, at der i klasserummet foregår en uformel læring, hvilket sker gennem socialisering, og på den måde tilegnes mulighed for at positionere sig som fulgyldigt medlem (Wenger, 2004) (Lave & Wenger, 2003). Det skal ses i kontrast til den formelle læring, der beror på den læring, der er planlagt, at de studerende skal lære i undervisningen. Den formelle læring kan her forstås som studieordningens eksplicitering af det forventede læringsudbytte hos de studerende. For specialet anvendes teorien som analytisk konstruktion til at se på de forhandlinger, der er på spil

i fællesskaberne i madkundskabsfaget omkring portfolioarbejdet. Her er de formelle mål studieordningens eksplicitering af den forventede læring hos de studerende, ligesom det afspejler den faciliterede undervisning. Samtidig skal studiegrupperne forstås som en del af det formelle læringsrum, der er konstrueret af lektorerne, og som indbefatter faglige krav og forventninger. Den uformelle læring er derimod den læring, der sker i interaktionen mellem de studerende og lektorerne. Det kommer blandt andet til syne, når lektorerne forhandler om, hvorvidt portfolien skal være i fysisk form eller digital, ligesom det kommer til udtryk, når en af de studerende fortæller, at hun gennem gruppearbejdet lærer at samarbejde (bilag 3, linje 457).

Det er vigtigt at eksplicitere, at det teoretiske fundament skal ses som et analytisk perspektiv på læring og dermed ikke afspejler den direkte virkelighed, hvilket hænger sammen med mit ønske om at fortolke på virkeligheden. Jeg respekterer Lave og Wengers forståelse for balancen mellem teori og praksis, hvor akademiske teorier ikke kan overføres direkte til praksis som et quickfix (Ahrenkiel & Nielsen, 2012) (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014, s. 375), men i stedet som et teoretisk bidrag på praksis. Teorierne er komplekse og med mange nuancer. Jeg har derfor udvalgt de dele af teorien, der kan hjælpe mig i min analytiske konstruktion.

6.1 Situeret læring af Jean Lave og Etienne Wenger

Situeret læring udspringer af det historiske mesterlæreprincip, hvor lærlingen får sidemandsoplæring af mesteren og på den måde imiterer, hvad mesteren gør, hvilket betragtes som *situeret læring* (Lave & Wenger, 2003, s. 33). Teorien beror på en forståelse af, at man som *nyankommen* i et fællesskab bevæger sig fra en *perifer deltager* position henimod en position som *fuldgyldig deltager* (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Her skal de *erfarne* (mesterlærerne) i fællesskaberne give legitimitet til, at den nyankomne kan få adgang og bevæge sig i deltagerbaner henimod en position som fuldgyldig deltager (Wenger, 2004, s. 180). Den legitimitet, den erfarne giver til den nyankomne, positionerer den nyankomne som *legitim perifer deltager* (Lave & Wenger, 2003, s. 38). For specialet positioneres lektorerne som mesterlærerne, der skal oplære de studerende, hvilket betyder, at jeg forstår lektorernes position som fuldgyldige deltagere. Det er

uundgåeligt, at det er lektorerne, der står for undervisningen og udarbejder de opgaver, de studerende skal lave. Ligeledes er det lektorerne, der fastsætter rammerne for arbejdet med portfolio og bestemmer, at portfolioen skal foregå som fysisk portfoliovæg. For de studerende derimod vil deres position differentiere, alt efter om de studerende taler om et fællesskab med lektorerne eller med deres medstuderende. For fællesskaberne, hvor de studerende indgår med lektorerne, positionerer jeg de studerende som legitime perifere deltagere. Det gør jeg ud fra en forståelse af, at det i disse fællesskaber er lektorerne som mesterlærere, der skal lære fra sig og de studerende, der skal imitere lektorerne. Hvorimod jeg i fællesskaberne, hvor det kun er de studerende, der er involveret, positionerer dem som fulgyldige deltagere ud fra en forståelse af, at der ingen mesterlære er, men at alle studerende i fællesskabet har samme udgangspunkt og er på samme niveau. Ligesom det bliver italesat af lektorerne, at studiegrupperne har til formål, at de studerende skal reflektere sammen og få fælles diskussioner (bilag 1, linje 552, bilag 2, linje 342).

6.2 Praksisfællesskaber af Etienne Wenger

Wenger udviklede på læringsteorien og satte situeret læring og legitim perifer deltager til side, og satte derimod *praksisfællesskabet* i centrum (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014, s. 368).

For Wenger handler praksis om at skabe mening, hvilket sker ved forhandlinger mellem medlemmerne i fællesskabet, hvori læringen muliggøres (Wenger, 2004, s. 230). Madkundskabsfaget skal forstås som den praksis, jeg undersøger i specialet, hvori der er mange forskellige fællesskaber. Fællesskaberne skal forstås som de fællesskaber, de studerende og lektorerne er en del af i madkundskabsfaget. Det vil sige, at når en af de studerende taler om gruppearbejdet, skal det forstås som et fællesskab mellem de studerende. Ligeledes skal lektorernes fortælling om deres samarbejde med deres kollegaer eller interaktion med de studerende forstås som forskellige fællesskaber. Når Wenger taler om mening, kommer det til udtryk i specialet, når aktørerne forhandler mening i arbejdet med portfolioen. På den måde skal praksis i Wengers optik forstås som den mening, vi skaber som en hverdagserfaring, og betragtes

som en meningsforhandlingsproces (Wenger, 2004, s. 66). Wenger taler om, at livet skal ses som en *meningsforhandlingsproces*, der konstant er i forandring, ud fra de fællesskaber deltagerne af en praksis er i (Wenger, 2004, s. 69). Meningsforhandlingerne finder sted over alt og er blandt andet impliceret i aktiviteter (Wenger, 2004, s. 67), hvilket for specialet handler om arbejdet med portfolio i madkundskabsfaget, hvori de studerende og lektorerne engagerer sig. På den måde er menneskets engagement i verden en meningsforhandlingsproces og sker gennem fortolkning, genforhandling, omdirigering og bekræftelse (ibid.). Det sker hele livet igennem, uanset om vi er enige eller uenige med de fællesskaber, hvorigennem vi forhandler mening, ligesom det sker, når vi laver noget, vi godt kan lide eller ikke kan lide. Meningsforhandling handler derfor om dynamiske og historiske meningsproduktionsprocesser, gensidig evne til påvirkning og at blive påvirket samt inddragelse af perspektiver. Forhandling af mening handler om et kontinuerligt samspil, og betragtes som en produktiv proces, der både involverer historiske og dynamiske processer (Wenger, 2004, s. 68). Det vil sige, at meningsforhandlingen sker i et kontinuerligt samspil mellem de studerende og lektorerne i en dynamisk meningsforhandlingsproces.

Wenger definerer praksis ud fra begreberne deltagelse og tingsliggørelse, der udgør en dualisme i enhver social praksis og kan på den måde betragtes som et par (Wenger, 2004, s. 79). *Tingsliggørelse* er et bredt begreb, der skitserer en række processer såsom at skabe, fremstille, beskrive, opfatte, bruge, fortolke og omformulere (Wenger, 2004, s. 74). Disse er med til at forme oplevelserne i de sociale fællesskaber og kan således være med til at referere til en proces eller produktet i processen (Wenger, 2004, s. 75). Jeg afgrænser mig fra at bruge tingsliggørelsen til udelukkende at anvende deltagelsesbegrebet. Wenger betragter *deltagelse* som de menneskelige processer, hvor individet interagerer i sociale fællesskabet og indebærer handling (Wenger, 2004, s. 70), hvilket for specialet indbefatter de studerende og lektorernes deltagelse i de forskellige sociale fællesskaber. Deltagelse er en kompleks proces og indebærer både personlige og sociale aspekter, krop, bevidsthed og følelser, altså hele mennesket (Wenger, 2004, s. 70) Deltagelse er ifølge Wenger ikke ensbetydende med samarbejde, men handler om deltagelse i sociale fællesskaber, der former oplevelserne (Wenger, 2004, s. 71). Det betyder, at de studerende og lektorerne godt kan deltage i de sociale fællesskaber, men at de ikke nødvendigvis behøver at

samarbejde om arbejdet med portfolien. Ligesom det betyder, at deres deltagelse i madkundskabsfællesskaberne er med til at forme deres oplevelse af den.

Wenger anvender tre dimensioner, der har til formål at forbinde praksis og fællesskabet, hvilket er *gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire* (Wenger, 2004, s. 90). *Gensidigt engagement* (ibid.) handler om, at vi mennesker er engagerede i handlinger, der er med til at skabe mening for os (ibid.). Gensidigt engagement skabes ikke alene ved, at man har fælles forelæsninger på en uddannelsesinstitution, men kræver, at man engagerer sig og har et naturligt samspil. Det kræver derfor, at man opretholder tætte relationer og er engageret i det, man skal lave sammen (Wenger, 2004, s. 91). I praksis kan gensidigt engagement betragtes som den læring, der sker ved at opdage, hvordan man engagerer sig, udvikler indbyrdes relationer, finder ud af, hvad der hæmmer og fremmer og hvem, der er nemme at omgås og hvem, der er svære at omgås (Wenger, 2004, s. 115). Altså skal gensidigt engagement forstås som forskellige måder at finde ud af hvem, man selv er og hvem, de andre er i praksisfællesskabet. I analysen kommer dette begreb til udtryk til at forstå, hvordan lektorernes og de studerendes engagement er i arbejdet omkring portfolio og på hvilke måder, de udviser ansvarlighed. Den anden dimension i praksisfællesskaberne er *fælles virksomhed* (Wenger, 2004, s. 95). Det omhandler de kollektive forhandlingsprocesser, der sker gennem gensidigt engagement for at forhandle den fælles virksomhed (ibid.). Det betyder ikke, at alle parter i et praksisfællesskab nødvendigvis skal være enige om alting, men at de derimod forhandler om en fælles løsning for den virksomhed, de er i (Wenger, 2004, s. 96). I praksis skal deltagerne forstå og afstemme virksomheden, stå til ansvar og gøre en indsats for sammen at definere deres virksomhed (Wenger, 2004, s. 115). Ligeledes skal medlemmerne forsøge at harmonisere de forskellige og modstridende fortolkninger af deres virksomhed (ibid.). For specialet betyder det, at de studerende og lektorerne på forskellig vis skal forhandle virksomheden om arbejdet med portfolio for derigennem at harmonisere de eventuelle modstridende fortolkninger, der kan være af dette. Den tredje dimension er *fælles repertoire* (Wenger, 2004, s. 100) og indbefatter handlinger, historier, ord, værktøjer, begreber, artefakter, rutiner og måder at gøre tingene på (Wenger, 2004, s. 101). Det fælles repertoire indbefatter, at medlemmerne af fællesskabet skal genforhandle meningen samt producere og indføre de

redskaber og artefakter, de bruger. Ligeledes skal de finde nye udtryk, ligesom de skal omdefinere og kassere gamle historier samt skabe og bryde rutiner (Wenger, 2004, s. 116). Fælles repertoire anvendes i specialet som et analytisk begreb til at forstå, hvordan de studerende arbejder med portfolio som artefakt. Ligeledes ses der på, hvilke muligheder aktørerne har for at skabe rutiner og struktur i arbejdet med portfolioen.

7.0 Analysestrategi

Dette afsnit har til formål at sikre kvalitet i analysen, hvilket sker ud fra begrebet *transparens* (Olsen, 2003). Jeg vil her komme med mine refleksioner og argumentationer for, hvordan der er sammenhæng i min undersøgelse, og hvordan dette hænger sammen med undersøgelsens resultater. I min analytiske konstruktion trækker jeg på elementer fra Henning Olsens tilgang til kodningsstrategi ud fra en induktiv og deduktiv tilgang (Olsen, 2003). Disse har dannet grundlag for min analyse.

7.1 Transparens

Transparens har til formål at ekspliciterer undersøgelsens *tematisering*, *metodiske valg*, det *videnskabsteoretiske ståsted* og det *analytiske perspektiver* og dermed at skabe *gennemsigtighed* (Olsen, 2003, s. 2-3). Det har med specialet ikke været hensigten at opnå én sand viden, men derimod at fortolke på virkeligheden. Jeg er derfor bevidst om, at det ikke er muligt for en anden forsker at foretage præcis samme undersøgelse og nå frem til samme resultater, og derfor er det vigtigt at skabe transparens i undersøgelsen. Undersøgelsens *relevans* (Olsen, 2003, s. 6) vil blive diskuteret i afsnit 9.0, hvor det diskuteres, hvorvidt undersøgelsen har relevans i et samfundsperspektiv.

Den tematiske ramme skriver sig ind i problemstillingen om arbejdsmarkedets behov for fagligt stærke og kompetente unge mennesker (UFM:a, 2014, s. 2), og hvordan den nye læreruddannelsesreform udfordrer de studerende i at opnå dybdelæring gennem de nye

kompetencemål (Epinion, 2018, s. 12). Tematikken for specialet beror på en nysgerrighed på at undersøge lærerstuderendes læring i forbindelse med portfolio arbejdet i madkundskabsfaget, der bruges som artefakt til eksamen. Dette skal ses i kontrast til den portfoliolitteratur, jeg læner mig op ad, der belyser dets potentiale for formativ evaluering og dermed mulighed for at understøtte og udvikle de studerendes læreproces og kompetencer (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017). Ligesom tematikken er påvirket af min forforståelse og fordomme for arbejdet med portfolio, ud fra formativ og summativ evaluering.

I de metodologiske afsnit har jeg skabt *transparens* (Tanggaard, 2012, s. 202) ved at fabrikere detaljerede beskrivelser af, hvordan jeg har arbejdet med både deltagerobservationer og interviews. Ved anvendelse af deltagerobservation havde jeg en metodisk ambition om en eksplorativ tilgang i et ønske om at se, hvordan lærerstuderende *gør* portfolio, hvorimod jeg i interviewsituationerne havde en abduktiv tilgang i et ønske om at forstå, *hvorfor* de *gør*, som de *gør*, ud fra hvad der *siges*. I et ønske om at skabe et nuanceret og dybdegående perspektiv på portfolioarbejdet i madkundskabsfaget har disse metoder haft til formål at supplere hinanden. Ydermere har jeg belyst mine roller i felten og som interviewer samt deres påvirkning på den viden, jeg har indsamlet.

Det videnskabsteoretiske blik tager afsæt i en socialkonstruktivistisk tilgang, der beror på en forståelse af, at viden og praksis er social konstrueret (Rasborg, 2018, s. 408). Det sociale fænomen ses som den dynamiske sociale proces, hvilket falder i tråd med specialets teoretiske fundament, der beror på en forståelse af, at læring sker i fællesskaber mellem mennesker (Wenger, 2004, s. 13). På den måde bygger videnskabsteorien og læringsteorien på en forståelse af, at læringen er en social proces, der sker i interaktionen mellem mennesker. Idet jeg undersøger de studerendes læring i arbejdet med portfolio, sker det i interaktionen mellem de studerende og lektorerne. Her sker forhandlinger, hvorigennem aktørerne forsøger at skabe mening om arbejdet med portfolio. Der sker et brud i mit forskersyn, hvori jeg indtager en hermeneutisk position. Dette ud fra min forforståelse og fordomme og finder sted i min metodiske tilgang samt min analytiske

konstruktion af tematikken omkring formativ og summativ evaluering. Ligesom det påvirker min måde at se læring på, da jeg tidligere har anvendt Wengers teoriapparat.

7.2 Analytisk perspektiv

Det analytiske perspektiv tager afsæt i en proces, hvor jeg først har kigget på empiri med et induktivt blik og derefter et deduktivt blik (Olsen, 2003, s. 8). Det induktive blik definerer jeg som et blik, hvor empirien er styrende, hvorimod det deduktive blik omhandler det teoretiske fundament som styrende. Det induktive og deduktive blik på empirien skal derfor ses som delelementer, der gennem fire faser har dannet grundlag for analysen og dermed udviklet min forståelseshorisont af portfolioarbejdet i madkundskabsfaget. Det er vigtigt at eksplicitere, at jeg i min analysestrategi ikke har taget for gode varer, at der arbejdes med portfolio på madkundskabsholdene og derfor har taget afsæt i, hvad der *siges* og *gøres* om fænomenet portfolio. Derimod har jeg forsøgt at forholde mig åbent til, at portfolio kan se ud på mange måder.

I første fase har jeg læst feltnoterne og interviewene igennem samt hørt lydoptagelserne. Dette har jeg gjort i et ønske om at få en helhedsforståelse af den indsamlede empiri. Her kiggede jeg efter ligheder og samspil mellem de forskellige deltagere og deres fortællinger om oplevelserne med portfolio. Det gjorde jeg for at finde en fælles overskrift, der samlet definerede portfolioarbejdet. Jeg fandt ligheder mellem deltagernes forståelse af portfolio som henholdsvis et læringsredskab eller et præsentationsredskab. Dette dannede grundlag for min analytiske konstruktion af tematikken om formativ og summativ evaluering i forbindelse med portfolio arbejdet.

I anden fase kiggede jeg på de enkelte tematikker i interviewguiden ud fra et deduktivt blik på empirien. Her anvendte jeg Wengers tre praksisdimensioner: *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* som et teoretisk blik på empirien. Det gjorde jeg i et ønske om at forstå hvilke forhandlinger, der var på spil mellem aktørerne. Det er vigtigt at eksplicitere, at jeg med teorien ikke har haft til hensigt at skabe praksisfællesskaber, ligesom jeg ikke har haft til

hensigt at konstruere fællesskaber, hvor alle studerende og lektorer får en position som fulgyldig deltager. Denne fase dannede grundlag for mit første udkast af analysen.

I tredje fase analyserede jeg de enkelte aktører ud fra et ønske om at forstå, hvordan de hver især konstruerede portfolio i madkundskab. Det gjorde jeg ud fra de fire overordnede tematikker for interviewguiden. Her kiggede jeg på nuancer og modsigende svar i et ønske om at forstå den enkelte aktørs konstruktion af portfolio som artefakt i madkundskabsfaget.

Sidste fase blev min endelige konstruktion af analysen. Her rekonstruerede jeg mine seks interviews og brød dem op i de fire overordnede tematikker matchende til interviewguiden. På den måde har interviewguiden været med til at konstruere min analyse. Her søgte jeg at analysere på den komplekse praksis ud fra aktørernes konstruktion af portfolio. Jeg anvendte Wengers teoretiske begreber til at finde nuancer, hvori aktørerne havde samme eller forskellige oplevelser af arbejdet med portfolio, og dermed skabte forskellige meninger, gennem forhandlinger i fællesskaberne. Ligesom jeg så på de studerende og lektorerens positioner i praksisfællesskaberne, ud fra Lave og Wengers teoretiske begreber *fuldgyldig deltager* og *legitim perifer deltager*.

8.0 Analyse

Ud fra den indsamlede empiri ønsker jeg med nedenstående fire analyseafsnit at undersøge den kompleksitet, der afspejler aktørernes arbejde med portfolio i madkundskab. Grunden til, at det er interessant at se på aktørernes konstruktioner, er, at alternativet er ingenting. Med det mener jeg, at der ikke forelægger evalueringer af portfolio i madkundskabsfaget, efter den nye reform trådte i kraft i 2013, ligesom det ikke er muligt at fremskaffe dokumenter, der skitserer, hvordan portfolioarbejdet i madkundskabsfaget skal være. Analysen tager derfor afsæt i aktørernes forskellige konstruktioner af, hvordan forskellige elementer i arbejdet med portfolio i madkundskab er henholdsvis understøttende og/eller forhindrende for de studerendes læring. Idet analysestrategien sigter mod at få en nuanceret og dybdegående forståelse af praksissen og de forhandlinger, der er på spil i fællesskabet, vil de enkelte analyseafsnit ikke nødvendigvis

indbefatte alle aktører. Derimod vil det begribes ved at anvende den teoretiske ramme, for på den måde at give et billede af den komplekse praksis.

8.1 Konstruktion af portfolio-forståelse

Dette analyseafsnit søger at belyse lektorernes og de studerendes refleksioner over begrebet portfolio med udgangspunkt i Wengers sociale læringsteori. I analysen ses på lektorerne som de styrende aktører og fuldgyldige deltagere, der dominerer rammesætningen for, hvordan de studerende med en position som legitime perifere deltagere arbejder med portfolio i praksis. De studerende bidrager i kraft af deres position som genstand for og modtagere af undervisning, hvor portfolio er fundamentet. Aktørgruppernes fælles konstruktion tolkes som en *fælles virksomhed* (Wenger, 2004, s. 96) med fokus på at forstå og afstemme virksomheden og dermed harmonisere modstridende fortolkninger i en *kollektiv forhandlingsproces* (Wenger, 2004, s. 95) mellem medlemmerne af fællesskabet/praksis.

Som skitseret i kontekstualiseringen (afsnit 1.3) er valget om at indføre portfolio i madkundskabsfaget en beslutning, der er truffet i forbindelse med implementeringen af LU13. Dette forstås som en måde, hvorpå fællesskabets praksis formes af faktorer, der skabes udefra og derfor er uden for deltagerens kontrol (Wenger, 2004, s. 97). Trods manglende kontrol hos deltagerne kan de stadigvæk skabe deres virkelighed ud fra de ressourcer og begrænsninger, de har (Wenger, 2004, s. 97), hvilket sker gennem forhandlinger mellem medlemmerne i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 98). De fuldgyldige deltagere Pia og Christina konstruerer forskellige forståelser af den fælles virksomhed, der handler om deres forståelse af, hvad portfolio er. Pia konstruerer portfolioen som en måde at skabe sammenhæng i madkundskab:

” (...) portfolio er en måde, hvorpå de studerende kan øve det teori og det håndværk (madkundskab) (...) synligt. Lave refleksioner over når de laver nogle ting (...). At det har et læringspotentiale i sig (...). Altså når vi læser en tekst, at man måske sætter sig ned og tænker over, hvad kan jeg egentlig bruge denne her til i andre

sammenhæng. (...) det skal egentlig samle halvandet års arbejde og refleksioner”
(Bilag 1, linje 39-52).

For Pia er den fælles virksomhed, at portfolio skal bruges til refleksioner, der har til formål at skabe sammenhæng mellem teori og håndværk og skal dermed ses som et læringspotentiale. For Christina, derimod, konstrueres portfolien som:

” (...) et godt redskab, hvis det ikke altid skal bruges som en fysisk portfolio. (...)”
(Bilag 2, linje 26).

Christina uddyber sit svar ved at fortælle, at hun ser portfolio som et fælles forum, hvor man kan mødes online og dele elementer fra madkundskabsundervisningen. Hun mener ikke, at det er hensigtsmæssigt, at portfolio bliver anvendt fysisk, men i større omfang bør bruges som online medie i form af videoer og billeder (Bilag 2, linje 29-45), hvilket analyseres som Christinas konstruktion af den fælles virksomhed. Det vil altså sige, at hvor portfolio for Pia handler om refleksion og læringspotentiale, handler det for Christina om, at portfolien er et godt redskab, hvis det kan bruges i digital form. Det kan dermed konkluderes, at der er uenigheder i Christina og Pias forståelse af, hvad portfolio er. Denne kontrastering mellem de to forståelser viser lektorerne uenighed i deres forståelse af den fælles virksomhed.

Praksisfællesskaber er alle steder og skal ses som heterogene (Wenger, 2004, s. 16-17), det vil sige, at man i praksisfællesskaber ikke behøver være enige, men at man i stedet forhandler den praksis, man er i med medlemmer af fællesskabet. Christina fortæller, at hun og Pia tidligere har talt om muligheden for nytænkning og dermed lave digitale portfolio. De har dog fastholdt portfolio i fysisk form (Bilag 2, linje 47-55). Pia fortæller, at valget om den fysiske portfoliovæg handler om, at portfolio er et stort arbejde, og derfor skal det også bruges til noget. Hun har derfor valgt den fysiske portfoliovæg, da det ikke er muligt for hende at skabe et overblik, hvis portfolien er digital. Ligeledes skal de studerende kunne se en sammenhæng mellem det, de laver i det første modul, i det andet modul og i det tredje modul (Bilag 1, linje 75-85). Det analyseres som uenigheder mellem de fuldgyldige deltagere i den fælles virksomhed og skal ses som et eksempel på heterogeniteten, der kan være i et fællesskab. Her konstruerer Pia og Christina to forskellige

måder at forstå arbejdet med portfolio, hvilket analyseres som deres forskellige måder at skabe mening på. Med Wengers teori kan det forstås som en måde, hvorpå Christina og Pia har været i en meningsforhandlingsproces (Wenger, 2004, s. 67), hvor de har forsøgt at skabe mening om portfolioen ved at genforhandle, hvorvidt portfolioen skal være fysisk eller digital.

De forskellige forståelser af portfolio, der kommer til udtryk i lektorenes udtalelser, ses på samme måde i empirien og afspejles i de studerendes forståelser, som legitime perifere deltagere. Emma konstruerer portfolio som et læringsmiddel:

” (...) en mappe, en væg, det er jo stillet op som en fysisk væg. Men en læringsmiddel (...) at sætte sine tanker op (...). Portfolioen hjælper lidt på at samle det hele, synes jeg. Samle den viden som man har været igennem og så få det lagt op og sådan meget tydeligt, at det er det her, vi har været igennem og så måske sådan sortere lidt i det, man har været igennem. Fordi ikke alt behøves være med” (Bilag 3, linje 26-32).

Den fælles virksomhed, der forhandles, er for Emma altså en fysisk væg, der skal bruge som et læringsmiddel. For Oliver, derimod, er portfolio noget, der bruges til fremlæggelser og præsentationer:

” (...) vi har vores portfoliovæg. Så det har været meget i forbindelse med præsentationer af vores arbejde. (...) det har været lidt et todelt forløb, kan man sige, en dokumentation og en fremlæggelse. Hvor der selvfølgelig ligger en masse refleksioner i for at kunne lave de her to dele” (Bilag 1, linje 13-20).

Ovenstående kan derfor ses som Olivers konstruktion af den fælles virksomhed, der indebærer portfolio som et todelt forløb, der både handler om dokumentation og fremlæggelse, hvori der ligger en masse refleksioner. Jeg tolker Emmas og Olivers fortællinger som to forskellige måder at forstå den fælles virksomhed på og dermed skabe mening om den fælles virksomhed. Emma konstruerer portfolioen som et læringsmiddel, hvorimod Oliver konstruerer det som et redskab, der skal bruges til fremlæggelse. Hvad de derimod er enige om, er, at portfolioen er et fysisk

artefakt i form af en portfoliovæg, hvilket analyseres som det fælles repertoire. Ida derimod har svært ved at konstruere portfolioen og går nærmest i baglås, når vi taler om portfolio:

” (...) for mig er det bare rigtig svært og forestille mig, hvordan jeg skal bruge den helt praktisk. (...) det er jo mit sidste modul, og Pia har opfordret os til det fra starten af, og vi har ALDRIG fået det brugt. Vi bruger det, når det gælder vores fremlæggelser og også eksamen, der synes jeg, den er relevant og er så spændende. (...)” (Bilag 4, Linje 25-37).

Ida har samme forståelse som Oliver, at portfolio skal bruges som et redskab til fremlæggelse og eksamen, hvilket analyseres som hendes konstruktion af, hvad den fælles virksomhed går ud på (Wenger, 2004, s. 115). Samtidig går Ida i baglås, når vi taler om portfolio, hvilket læner sig op ad Rikkens fortælling om, at hun tænkte ”puha det bliver hårdt, og det bliver svært” (bilag 5, linje 35). Rikkens konstruktion af portfolio handler ligeledes om, at det er et artefakt, der skal hjælpe de studerende:

” (...) en metode, som er blevet præsenteret for os af underviserne (Pia og Christina) som noget, der skal hjælpe os i det lange løb. (...). Jeg tænker på det som noget brugbart. Men jeg tænker også på det som noget, der også sætter nogle begrænsninger på nogle punkter” (Bilag 5, linje 36-41).

Ud fra Rikkens konstruktion er portfolio præsenteret som noget, der skal hjælpe de studerende i det lange løb. Dette tolkes som en måde, hvorpå Pia og Christina som fuldgældige deltagere, ud fra Rikkens konstruktion, har defineret den fælles virksomhed, som de alle arbejder omkring. Det betyder dog ikke, at det er det, der sker i praksis. Med Wengers teori kan det forstås som en måde, hvorpå den fælles virksomhed afspejler manglende kollektiv forhandling (Wenger, 2004, s. 95), idet den fælles virksomhed, ud fra Rikkens fortælling, er ekspliciteret af Pia og Christina. Det betyder ikke, at der ikke kan have været forhandlet om virksomheden, det er dog ikke noget, jeg kan konkludere på baggrund af hendes udtalelse.

Ovenstående analyse viser uenigheder i aktørernes konstruktion af den fælles virksomhed. I det lektorerne som rammesætter og fuldgyldige deltagere konstruerer forskellige forståelser af, hvad portfolio er, afspejler det sig også i de studerendes forståelser, der er positioneret som legitime perifere deltagere. Det skal ses som et eksempel på den kompleksitet, der er i fællesskabet omkring det at blive enige om deres forståelse af den fælles virksomhed, hvilket med Wengers teori afspejler en heterogen virksomhed. Aktørerne er indbyrdes forbundet i den fælles virksomhed og det kan derfor være en fordel, at lektorerne som fuldgyldige deltagere indbyrdes forhandler og i større omgang bliver enige om, hvad den fælles virksomhed er, da det kan hjælpe de studerende som legitime perifere deltagere til at skabe forståelse af selvsamme.

8.2 Portfolio som artefakt til eksamen

Som skitseret i kontekstbeskrivelsen udviser de officielle dokumenter i form af studieordningen kun, at portfolio skal bruges som præsentationsportfolio til de studerendes eksamen. Det er derfor interessant at undersøge, hvad portfolien kan bidrage med til de studerendes eksamen. Dette analyseafsnit søger at analysere aktørernes oplevelser af portfolioarbejdet i forbindelse med deres fremtidige eksamen, ligesom det søger at analysere på kompleksiteten i aktørernes forståelse af, hvilken betydning det vil have for de studerendes læring, hvis portfolien anvendes til formativ evaluering.

Pia konstruerer sin forståelse af, hvordan hun oplever, at portfolio kan bruges til de studerendes eksamen:

”Det kan faktisk vise, hvad de kan. (...) det er nu her, de begynder at samle den. Så giver det mening for dem, at de (studerende) kan trække tilbage og sige: ”Nu kan jeg se sammenhængen med det, jeg har lavet den her gang omkring konservering. Det kan jeg faktisk se, at jeg kan bruge i det oplæg, jeg har om hygiejne” og (...) sige at det måske er en positiv tilgang til hygiejne (...)” (bilag 1, linje 248-262).

Christina læner sig op ad Pias konstruktion, og fortæller:

” (...) en guideline og en altså en mindmapping på en eller anden måde, hvor de kan trække nogle paralleller til noget, man ved, at man har diskuteret (...). Og nogle refleksioner over, hvad er gået godt, og hvad er gået skidt. (...) have nogle røde tråde ud til noget (...). Og så kan man egentlig få snakket om både nogle færdigheder og noget didaktisk, der har skabt undring (...). At man kan have et overblik over noget (...)” (bilag 2, 277-287).

At tale om, hvad portfolio kan bruges til i forbindelse med eksamen, kan i en Wengers optik forstås som en måde at tale om den fælles virksomhed. Her analyseres Pias konstruktion af den fælles virksomhed som den mening, de studerende skal skabe ved at se sammenhæng mellem de tre undervisningsmoduler. Meningen skal her tolkes som en hverdagserfaring (Wenger, 2004, s. 66), hvor de studerende i arbejdet med portfolioen til eksamen skaber mening ud fra den undervisning, de har fået gennem madkundskabsfaget. På den måde skal portfolioen til eksamen forstås som et artefakt, der kan understøtte de studerende. Christina læner sig meget op ad Pias konstruktion af den fælles virksomhed og mener, at portfolioen skal bruges til at skabe røde tråde. Måden, hvorpå de studerende skal arbejde med portfolio til deres eksamen, er ifølge Christina ved at lave didaktiske refleksioner, hvilket jeg fortolker som fælles repertoire. Fælles repertoire indebærer handlinger og måder at gøre tingene på (Wenger, 2004, s. 96), hvilket ifølge Christina handler om, at de studerende skal reflektere over, hvad der er gået godt og skidt.

Pia og Christina har til gengæld hver deres oplevelse af, hvordan de studerende oplever det at skulle bruge portfolio til eksamen. Pia omtaler de gode studerende og de studerende, der ikke har lavet noget på deres portfolio. De gode studerende, mener Pia, oplever, at portfolio giver dem et overblik over, hvad de skal kunne til eksamen, hvorimod de studerende, der ikke har fået lavet så meget, oplever udfordringer, da de ikke har portfolioelementer med til deres eksamen (bilag 1, linje 265-274). Det kan forstås som gensidigt engagement og omhandler ansvar og forskellige måder at engagere sig på (Wenger, 2004, s. 115). De studerende, der har arbejdet med deres portfolio, vil i forbindelse med eksamen kunne skabe mening ved at få et overblik og få en forståelse af, hvad madkundskab som fag kan bruges til for de studerende. Ud fra Pias fortælling

er det tydeligt, at portfolioen i forbindelse med eksamen skal ses som et artefakt til at skabe forståelse og sammenhæng i madkundskabsfaget og på den måde være understøttende for de studerendes læring. Har de studerende derimod ikke taget ansvar undervejs i madkundskabsundervisningen og løbende arbejdet med deres portfolio, kan det udfordre dem, hvilket er en måde, hvorpå de studerende vil skabe en anden meningsforståelse af madkundskabsfaget. Det betyder, at portfolio til eksamen fortolkes som et artefakt til at skabe forskellige meninger og dermed fungere som henholdsvis understøttende eller forhindrende for de studerendes læring. Christina ser derimod, at de studerende er frustrerede over, at portfolioen skal være en fysisk portfolio, og det stresser de studerende (bilag 2, linje 293-294), hvilket er et udtryk for den verden, Christina oplever igennem, og hvori hun forsøger at skabe mening. Det bliver i Christinas fortælling tvetydigt, hvorvidt det er hende eller de studerende, det stresser, idet hun siger: "Så føler jeg lidt eller de studerende føler" (bilag 2, linje 292). Christinas tvetydighed fortolker jeg som en konflikt mellem, hvorvidt det for Christina handler om, at det er hende selv eller de studerende, der bliver stressede over den fysiske portfolio til eksamen. For Christina er der et praktisk element i, at de studerende gennem arbejdet med den fysiske portfoliovæg kommer til at mangle refleksioner fra undervisningen til deres eksamen, idet den fysiske portfoliovæg bliver lavet i forskellige grupper, der ikke nødvendigvis er de grupper, de studerende går til eksamen i (bilag 2, linje 295-297). Den udfordring, Christina konstruerer, tolker jeg som det fælles repertoire, da det her handler om måden, hvorpå de studerende arbejder med deres portfolio frem mod eksamen, og som ud fra Christinas oplevelse kan virke forhindrende for de studerendes læring. Pia og Christinas konstruktion af de studerendes oplevelse af portfolioens bidrag til eksamen tolker jeg som eksempler på, hvordan sociale relationer er forbundet i praksisser og afspejler de forskellige måder at skabe mening i praksisfællesskaberne på (Wenger, 2004, s. 62). Her er meningskabelsen meget forskellig: hvor det ud fra Pias fortælling hjælper de studerende til at skabe mening, handler det for Christina om, at portfolioen er et stressende element, idet den er fysisk. En meningsforhandlingsproces er dynamisk og implicerer både modstandsdygtighed og påvirkning, ligesom den indebærer en gensidighed til at påvirke og blive påvirket (Wenger, 2004, s. 67). Kontrasteringen her udviser forskellige måder, hvorpå lektorerne

som fuldgyldige deltagere skaber mening på, og hvordan de oplever, at portfolio i forbindelse med eksamen er understøttende eller forhindrende for de studerendes læring, hvilket kan trække tråde til de studerendes oplevelser af selvsamme.

For Rikke er portfolio til eksamen et visuelt artefakt, hvor hun kan se tilbage på den undervisning, hun har fået i madkundskab, og på den måde har noget at gå ud fra til eksamen (bilag 5, linje 264-272). Idas konstruktion ligner Rikkens, idet Ida fortæller, at hun anvender portfolio til eksamen som et notat, der kan understøtte hendes mundtlige oplæg (bilag 4, linje 323-334). Det vil altså sige, at ud fra Rikkens og Idas konstruktion er portfolio til eksamen et artefakt, der kan understøtte de studerendes læring. Oliver konstruerer portfolioen som et præsentationsmiddel, der er en essentiel del af eksamensproduktet (bilag 6, linje 225-230). Emma derimod nuancerer portfolioens bidrag til eksamen:

” (...) det her reflekteringsværktøj, vurderingsværktøj. både for Pia som den summative evaluering (...) for mig som den formative evaluering. Hvad er det, jeg kan arbejde videre med, når jeg skal ud og undervise i madkundskab. Altså hvad er det så, jeg skal have mere fokus på, hvordan er det, jeg kan gøre nogle ting anderledes” (bilag 3, linje 224-229).

Her bliver portfolioens bidrag til eksamen nuanceret af Emma, der konstruerer to måder, hvorpå artefaktet skal fungere, både som formativ og summativ evaluering. Hvor Oliver konstruerer portfolioens bidrag til eksamen som et præsentationsmiddel, konstruerer Emma det i større omfang som en formativ evaluering, der skal hjælpe hende til at udvikle hendes lærerpraksis. De seks aktørers konstruktioner af, hvordan portfolioen kan bidrage til eksamen, skal derfor ses som eksempler på, hvordan en meningsforhandlingsproces er kontekstuel, dynamisk og unik (Wenger, 2004, s. 68). Her har de seks aktører hver deres oplevelse af, hvordan portfolioen bidrager til eksamen, og hvad den skal bruges til. Inspireret af Wenger afspejler de seks aktørers konstruktioner den kompleksitet, der er i deres praksis omkring forståelsen af den fælles virksomhed.

Når det derimod kommer til spørgsmålet om hvilken betydning, det har for de studerende, at de skal bruge portfolio til eksamen, kan der i empirien fremanalyseres uenigheder i fællesskabet. For Ida har det stor betydning, og hun mener ikke, at hun vil få arbejdet med portfolioen, hvis den ikke skulle anvendes som artefakt til eksamen (bilag 4, linje 338-348). Dette analyseres som en måde, hvorpå målet med portfolioarbejdet har betydning for det engagement og det ansvar, hun lægger i portfolioarbejdet og dermed også betydning for, hvorledes portfolioen kan understøtte Idas læring. Oliver er derimod i den diametrale modsætning til Ida. Han oplever ikke, at det har betydning for ham, at han skal bruge portfolioen til eksamen. For ham ligger det så langt ude i fremtiden, at det ikke er med i hans overvejelser, når han arbejder med portfolioen (bilag 6, linje 240-241), hvilket i en Wenger-optik afspejler engagementet og ansvarligheden, Oliver udviser i fællesskabet. Ida og Oliver er dog enige om, at der mangler formativ evaluering i undervisningen omkring portfolioarbejdet. Ida fortæller:

” (...) så får det lov til at sidde oppe resten af skoleåret og (...) det er ikke noget, der bliver evalueret, det er ikke noget, der bliver taget med. Pia går ikke rundt og spørger: ” Ida hvad mener du egentlig med det her. Er det fordi du ikke er sikker på det, jeg tager det lige i undervisningen og ligesom hiver noget ud af det, så det ligesom bliver en del af det ”(...) Der er da heller ikke nogen af os elever, der går rundt og kigger på hinandens portfoliovæg (...)” (bilag 4, linje 103-116).

Meningsforhandlingsprocessen afspejler det engagement medlemmerne af fællesskabet udviser (Wenger, 2004, s. 67). Ud fra Idas fortælling fortolker jeg manglende gensidig engagement fra både lektorerne og medstuderende, idet de ikke får spurgt ind til de elementer, der hænger på portfoliovæggen undervejs i madkundskabstimerne. Det manglende engagement og formativ evaluering, er med til at forme Idas oplevelse af praksissen, og kan forstås som en måde hvorpå hun som legitim perifer deltager, forsøger at skabe mening i arbejdet med portfolio, der i denne kontekst kan være forhindrende for hendes læring. Samtidig afspejler Idas fortælling det fælles repertoire ud fra en forståelse af, at det indebærer handlinger, som fællesskabet har indoptaget (Wenger, 2004, s. 101). Ud fra Idas oplevelse fortolker jeg fællesskabets handlinger som

manglende. Manglende i den forstand, at hverken de studerende som legitime perifere deltagere eller lektorerne som fulgyldige deltagere, løbende kigger på hinandens portfoliovægge og stiller spørgsmål, og dermed oplever Ida ikke, at de får dem brugt.

Oliver har et ønske om, at portfolien i større omfang bliver brugt til refleksion, da han godt kan se styrken i at arbejde med den som refleksionsværktøj (bilag 5, linje 257-263). Oliver har altså en holdning til, at portfolien bør bruges til refleksion og ikke som artefakt til eksamen, hvilket kan tolkes som Olivers forståelse af og ønske om, hvordan den fælles virksomhed skal defineres. Her skal den fælles virksomhed ses som den forståelse, der er af, hvad virksomheden går ud på, og hvordan den dermed defineres (Wenger, 2004, s. 115). Det kan derfor analyseres, at Oliver som legitim perifer deltager ikke er enig i måden, hvorpå der arbejdes med portfolio, da han ønsker, at det i større omfang bliver anvendt til refleksion, hvilket kan være et forstyrrende element for hans læring. Oliver fortæller ligeledes, at blev portfolien anvendt til refleksion, ville det give ham grund til at gøre mere ud af det, end når det skal bruges til eksamen (bilag 6, linje 274-278), hvilket analyseres som det fælles repertoire og det gensidige engagement. Her handler det fælles repertoire om måden, hvorpå Oliver ønsker at arbejde med portfolien, ligesom det afspejler hans engagement og ansvarlighed. Dette bakkes op af Emma, der mener, at refleksionen i portfolioarbejdet forsvinder, når der er fokus på den summative evaluering (bilag 3, linje 236-242). Emmas konstruktion analyseres som en modstridende forståelse af, hvad den fælles virksomhed skal gå ud på. Det sker ud fra en forståelse af, at portfolio skal bruges som artefakt til eksamen, hvorimod Emma som legitim perifer deltager ønsker, at det skal bruges som værktøj til refleksion. Inspireret af Wenger fortolkes det som en måde, hvorpå Emma har svært ved at skabe mening om portfolioarbejdet, hvilket kan være forhindrende for hendes læring. Rikke er, modsat de tre andre studerende, meget uenig:

” (...) så tror jeg ikke, at jeg ville gøre noget ud af det (...). altså det var først efter, jeg har arbejdet med portfoliovæggen, at jeg kan se, at jeg nok godt kan bruge den til noget (...). For først da vi fik den fremlagt, tænkte jeg, at det havde jeg nok ikke lige behov for (...). Jeg tænker, at hvis jeg bare skulle bruge den for at udvikle mig

selv, så tror jeg ikke, at jeg ville have brugt den (...). Så det handler simpelthen om at, at der skal være forpligtelser ” (bilag 4, linje 288-301).

For Rikke handler det altså om, at der skal være et forpligtende element i arbejdet med portfolio, hvilket for Rikke er eksamen. Rikke ville derfor ikke få gjort noget ud af arbejdet med portfolio, hvis det skulle bruges til hendes egen læring, hvilket kan være et udtryk for, at hun i dette tilfælde ikke vil tage så meget ansvar, som nu hvor det skal bruges til eksamen. Inspireret af Wenger fortolker jeg det som en måde, hvorpå Rikke som legitim perifer deltager vil have svært ved at skabe mening i arbejdet med portfolio som læringsredskab, og på den måde vil portfolien ikke fungere som understøttende for hendes læring.

Modsat de studerende oplever de fuldgyldige deltagere, Pia og Christina, ingen forskel i, om portfolio anvendes som artefakt til eksamen eller har til hensigt at sætte fokus på de studerendes egen læreproces. For Pia vil arbejdet med portfolio til egen læring ikke gøre nogen forskel for de studerendes arbejde med portfolio (bilag 1, linje 277), hvilket fortolkes som den fælles virksomhed. Her vil den fælles virksomhed udgøre en forståelse af, hvad virksomheden går ud på (Wenger, 2004, s. 115), der for Pia handler om, at de studerende stadigvæk skulle arbejde med portfolien for at reflektere over, hvordan den teoretiske viden kan kobles på den praksis, de studerende arbejder i (bilag 1, linje 280-301). Dette bakkes op af Christina, der oplever, at portfolien skal bruges til refleksion og snakke (bilag 2, linje 313-316). Samtidig vil portfolien ud fra Pias oplevelse fortsat anvendes til refleksion (bilag 1, linje 282), hvilket analyseres som en måde at arbejde med tingene på omkring det fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 101). Med inspiration fra Wengers teori fortolker jeg det som en måde, hvorpå formålet med portfolien ifølge de fuldgyldige deltagere, Pia og Christina, ikke vil ændre deres mulighed for at skabe mening om de studerendes arbejde med portfolio og dermed allerede fungerer som understøttende for de studerendes læring. Der ses altså en markant kompleksitet i praksisfællesskabet mellem de seks aktørers forståelse af, hvorvidt et arbejde med portfolio i form af formativ evaluering i større omfang vil understøtte de studerendes læring.

I dette analyseafsnit er der fremanalyseret modstridende fortolkninger af aktørernes konstruktioner af, hvordan deres praksis bør udfoldes. Disse modstridende fortolkninger handler om forskellige konstruktioner af, hvorvidt portefolien skal anvendes som eksamensredskab og/eller redskab til formativ evaluering. Det har betydning for de studerendes læring, der i forskellige kontekster konstrueres som henholdsvis understøttende og/eller forhindrende. Ligeledes viser analysen, at både lektorerne og de studerende udviser ansvar for arbejdet med portfolio, men at deres engagement og ansvarlighed afspejler den kompleksitet, der er i et praksisfællesskab og udgør forskellige måder at vise det på. Hvis portefolien skal bruges som et redskab til egen læring, skal meningen med portefolien skal genforhandles.

8.3 Gruppearbejdets bidrag til portfolioarbejdet

Med Wengers teori betragter jeg studiegrupperne som en del af de formelle fællesskaber, der finder sted i madkundskabsfaget, hvori aktørerne forhandler mening. Nedenstående afsnit har til hensigt at belyse aktørernes oplevelse af, hvordan gruppearbejdet kan bidrage til arbejdet med portfolio og hvilken betydning, det har for de studerendes læring.

Pia fortæller, at begrundelsen for, at de studerende arbejder i grupper, er en forståelse af, at læring sker mellem mennesker, og derfor mener hun, at gruppearbejdet er en forudsætning for, at de studerende kan arbejde med portfolio og refleksion (bilag 1, linje 415-429). Med Wengers teori analyseres det som en måde, hvorpå Pia skaber mening i praksissen som en hverdags erfaring (Wenger, 2004, s. 66), idet hun konstruerer, at gruppearbejdet er en forudsætning for, at de studerende kan arbejde med portfolio og refleksion. Pia oplever, at gruppearbejdet kan bidrage til fælles refleksion, idet de studerende bliver tvunget til at sidde og tale om de forskellige opgaver og portfolioelementer (bilag 1, linje 313-315). Christina er enig med Pia og mener, at gruppearbejdet kan bidrage til de studerendes portfolioarbejde ved, at de kan få flere faglige vinkler og samtidig kan åbne op for spørgsmål (bilag 2, linje 336-356). Inspireret af Wenger forstås Christina og Pias konstruktion som den fælles virksomhed, de definerer, som fuldgyldige deltagere, og rammesætter omkring gruppearbejdets bidrag til de studerendes arbejde med

portfolio, der skal fungere som understøttende for deres læring. Da Pia og Christina har valgt at lægge mere vægt på, at de studerende som legitime perifere deltagere, skal arbejde i grupper, kan det stille større krav til de studerendes engagement og ansvarlighed, da der, modsat tidligere, nu er forventninger om, at de studerende har fælles refleksion, hvilket forstås som det gensidige engagement. Pia og Christinas enighed i valget om gruppearbejder afspejler ikke de studerendes oplevelse af gruppearbejdet. Ida fortæller:

”Jeg er sindssyg glad for, at jeg har sådan en som Birgitte, der er mere kreativ (...) og at Nikoline er meget mere pligttopfyldende end mig, fordi når Pia siger til Nikoline, at man SKAL lave sin portfoliovæg (...) så er jeg ikke i tvivl om, at så skal Nikoline nok gøre det, fordi hun er så pligttopfyldende. Hvor jeg tænker, hvis jeg kan komme udenom det, så gør det ikke så meget, fordi jeg ikke kan se den helt store relevans i den, så der springer jeg over, hvor gærdet er lavest (...).” (bilag 4, linje 403-418).

Med Wengers teori afspejler Idas konstruktion af gruppearbejdets bidrag til portfolio som en måde, hvorpå de indbyrdes i studiegruppen har forhandlet den fælles virksomhed og deres forskellige ansvarsområder. Ansvarsområderne forstår jeg som forskellige måder, hvorpå de studerende som fuldgyldige deltagere, internt i studiegruppen udviser ansvarlighed og engagement omkring portfolioarbejdet. Idas konstruktion af den vellykkede studiegruppe forstås som en måde, hvorpå Ida skaber mening i arbejdet med portfolioen, og på den måde skal det ses som et eksempel på, hvordan studiegruppen bidrager og understøtter Idas læring. Emma derimod ser fordele og ulemper ved gruppearbejdets bidrag til portfolio arbejdet:

”Jamen fordelene er helt sikkert, at man har nogle forskellige roller, altså der er en, der idegenerer, der er en, der er meget reflekterende, der er en, der er meget analyserende (...). Samtidig så er der jo rigtig mange tanker i spil, fordi man er flere, og man kan diskutere det sådan frem og tilbage, og det ikke kun er ens egne refleksioner og tanker, man sådan ligesom tænker (...).” (bilag 3, linje 362-367).

Emmas konstruktion forstås med Wenger teori som det gensidige engagement ud fra en forståelse af, at det afspejler, at man som medlem af et fællesskab opdager, hvordan man engagerer sig (Wenger, 2004, s. 115). Emma er dog også kritisk over for gruppearbejdet:

” (...) der kommer men 'et så. Når jeg tænker en portfolio, så tænker jeg, at det er et læringsredskab for mig, for det hele, og der skal jeg gerne have styr på DET HELE, og være med inde over det hele. (...) det kan godt nogle gange gå i konflikter med dem, jeg så arbejder sammen med, (...). Det kan bremse min læring (...) fordi lige nu handler det jo om (...) min egen læring, jeg egentlig skal gennem, og jeg skal ikke stå til ansvar for andres læring” (bilag 3, linje 369-384).

Emmas konstruktion afspejler de uenigheder, der kan være i en praksis. Disse omhandler uenigheder om, hvorledes portfolioarbejdet skal foregå i grupper, da det ifølge Emma kan bremse hendes egen læring, hvilket jeg forstår som en måde, hvorpå Emma har svært ved at skabe mening i studiegruppen omkring arbejdet med portfolio. Herudover fortolker jeg Emmas oplevelser af konflikter i studiegruppen, blandt de fuldgyldige deltagere, som en måde, hvorpå de studerende i fællesskaber er udfordret på at skabe enighed og mening med portfolien som artefakt. Emmas konstruktion skal derfor ses som et eksempel på, at der for hendes studiegruppe er behov for genforhandling, for at studiegruppen kan understøtte Emmas arbejde med portfolio og læring heraf. Rikke er også kritisk:

”Altså lige nu, ikke eksisterende (...) det er blevet lidt sådan en funky situation med (...) de nye grupper. (...) der har været mange henne og og klage til Christina og Pia med det, at deres grupper ikke fungerede (...). Altså vores (eksamens) gruppe som jeg er en del af, vi er jo blevet pillet ud af en gruppe, som fungerede helt vildt godt sammen og, hvis jeg skal sige det, (...) har et andet ambitionsniveau end de andre studerende i klassen” (bilag 5, linje 307-312).

Praksis anses for at være en social kontekst, der giver struktur og mening for medlemmerne af fællesskabet (Wenger, 2004, s. 61). Ud fra Rikkens oplevelse fortolker jeg det som en måde, hvorpå Rikke som fuldgyldig deltager, har svært ved at skabe mening i den studiegruppe, hun er sat i

efter jul, hvilket kan være forhindrende for hendes læring. For at en praksis skal give mening, er det essentielt, at man som medlem engagerer sig, da det er engagementet i praksis, der er med til at skabe en oplevelse af mening (Wenger, 2004, s. 66). Når gruppearbejdet og dermed praksissen er *ikke eksisterende*, tolkes det som en måde, hvorpå der mangler gensidigt engagement blandt medlemmerne af fællesskabet, og på den måde udfordrer det muligheden for at skabe mening. Rikke fortæller, at hun i den nye studiegruppe slet ikke har arbejdet med sin portfolio (bilag 5, linje 178-182). Med Wengers teori tolkes det som manglende fælles repertoire, blandt de fuldgyldige deltagere i studiegruppen. Når de studerende i Rikkens studiegruppe slet ikke har arbejdet med deres portfolio, analyseres det som en måde, hvorpå de studerende mangler at genforhandle mening med det fælles repertoire for på den måde at skabe rutiner i arbejdet med portfolien. Rikke fortæller, at hun godt kan se meningen i, at de studerende skal arbejde i forskellige grupper, da det giver mulighed for refleksioner med nye mennesker, men at det rent praktisk er bøvlet for hende, da hun mangler portfolioelementer til hendes eksamensgruppe (bilag 5, linje 189-197). Rikkens fortælling analyserer jeg som et eksempel på, hvordan meningsforhandling er dynamisk og kontekstuel (Wenger, 2004, s. 68) og indikerer, at der i fællesskabet med Pia og Christina som fuldgyldige deltagere, er behov for at genforhandle meningen med studiegrupperne.

Når det derimod kommer til, hvordan gruppearbejdets arbejde omkring portfolio kan bidrage til de studerendes egen læreproces, er Ida, Rikke og Emma i større omfang enig. Emma fortæller;

” (...) ja det er det jo både i form af faglig viden, men også i form af, hvordan jeg samarbejder med andre mennesker. Det er jo en kæmpe del af det her med gruppearbejdet. Det er jo også derfor, vi bliver sat i grupper (...). Vi skal lære at arbejde sammen med mange forskellige (...). Der er jo en kæmpe, kæmpe læring i det (...)” (bilag 3, linje 472-484).

Jeg fortolker Emmas udtalelse som en måde, hvorpå Emma forstår den fælles virksomhed. Emma er bevidst om, at Pia og Christina som fuldgyldige deltagere har inddelt de studerende i grupper, fordi det er vigtigt at kunne samarbejde, da det bliver en stor del af deres kommende virke som

lærere (bilag 3, linje 475-476). Jeg fortolker Emmas forståelse af gruppearbejdet som en måde, hvorpå hun er bevidst om, at det er vigtigt for den fælles virksomhed og dermed kan understøtte hendes læring. Idas oplevelse af, hvordan gruppearbejdet omkring portfolio kan bidrage til hendes egen læreproces, er meget klar:

”Helt sikkert. (...) fordi Nikoline eller Birgitte, de er bedre til at sætte noget op på den (portfoliovæggen), end jeg er, så de tanker og refleksioner, de sætter op, deler jeg jo, og dem tænker jeg jo også på. Og vi får jo snakket om dem og får en dialog op at stå omkring det (...). Så påvirker det jo mig helt vild meget, at de kan finde ud af det og gør det (...). Så laver jeg også nogle tanker (...) det gør, at vi reflekterer mere (...)” (bilag 4, linje 468-480).

Ud over at Ida oplever, at gruppearbejdet er et positivt bidrag til portfolioarbejdet, har det også en positiv indvirkning på Idas egen læreproces. Idas fortælling om gruppearbejdets bidrag til hendes egen læreproces forstår jeg ligeledes som en måde at udvikle gensidigt engagement på i studiegruppen, blandt de fuldgældige deltagere. Det forstået ud fra, at man som deltager i praksisfællesskabet må engagere sig og udvikle relationer (Wenger, 2004, s. 115). Ida fortæller, at Nikoline og Birgittes engagement smitter Ida, og det, at de får noget op på den fysiske portfoliovæg samt får talt om de refleksioner, de har omkring deres arbejdsopgave, hjælper Ida i hendes egen læreproces. Rikke deler Idas holdning om, at gruppearbejdets bidrag til hendes egen læreproces udvikler hendes horisont (bilag 5, linje 368). Ida, Rikke og Emmas fortællinger om, hvordan gruppearbejdets portfolioarbejde bidrager til deres egen læreproces, falder i tråd med Pias konstruktion:

” (...) Men det der med at det kan skabe en større refleksion, fordi de kan ikke nå at læse det hele. Men en gruppe kan jo undersøge og sige ”hvis jeg nu læser det, og du læser det. (...) Så kan man dele dem ud og så kan man skimme de andre tekster (...). Hvad er det for nogle vinkler, jeg vil anvende ind i min undervisning indenfor den faglige teori, jeg har læst. Så på den måde kan gruppearbejdet jo også bidrage” (bilag 1, linje 452-465).

Gruppearbejdet skal altså hjælpe de studerende til at skabe større refleksion og på den måde understøtte de studerendes læring. Det sker ved, at de studerende udviser ansvar og uddeler læsestof, der skal bidrage til dele af portfolioarbejdet. Dette forstår jeg som det gensidige engagement (Wenger, 2004, s. 90), hvor de studerende i grupperne som fulgyldige deltagere, skal tage ansvar og hver især læse op på noget litteratur. Det gensidige engagement skal på den måde altså hjælpe gruppens arbejde med portfolio ved at skabe større refleksion. Christina derimod er mere kritisk:

” Ja hvis de får brugt det rigtigt (...). Nogle gør og kan se muligheden med det samme, og nogle ser det i gruppearbejdet, og nogle ser overhovedet ikke mulighederne i gruppearbejdet og den måde at tænke på og refleksioner m.m., og som bare vil køre det hele selv, og som har det godt med det” (bilag 2, linje 392-403).

Deltagelse handler om, at individet interagerer i sociale fællesskaber, hvilket ikke nødvendigvis involverer, at deltagerne i fællesskabet samarbejder (Wenger, 2004, s. 70-71). Ud fra Christinas fortælling differentierer deltagelsen i fællesskabet blandt de enkelte studerende. Selvom deltagelsen i fællesskabet fortolkes som forskellig blandt de studerende, kan alle studerende stadigvæk være engagerede. Det gensidige engagement handler om at være engageret i de forhandlinger, der sker i fællesskabet og finde ud af, hvordan man engagerer sig (Wenger, 2004, s. 115). På den måde kan de studerende, ud fra Christinas konstruktion, skabe forskellige meninger, hvilket afspejler kompleksiteten i, hvorvidt denne proces er understøttende eller forhindrende for de studerendes læring.

Ovenstående analyseafsnit afspejler den kompleksitet, der er i aktørernes konstruktion af, hvorvidt studiegruppernes arbejde med portfolio understøtter eller forhindrer de studerendes læring. Heraf ses der markante uenigheder blandt aktørerne om, hvorvidt gruppearbejdet fungerer eller ej, hvilket indikerer et behov for en genforhandling af praksissen omkring gruppearbejdet.

8.4 Mål og forventninger skaber udfordringer i portfolioarbejdet

Som skitseret i kontekstbeskrivelsen forefindes der ingen dokumenter, der forklarer hvordan de studerende skal arbejde med portfolio, og derfor er lektorerne som fulgyldige deltagere, de dominerende rammesættere for de studerendes arbejde med portfolio. Her må de studerende som legitime perifere deltagere, fortolke på lektorernes mundtlige overlevering af, hvad portfolioarbejdet indebærer. Dette analyseafsnit vil derfor omhandle lektorernes oplevelse af de formelle mål og lokale retningslinjer, der er rammesat af lektorerne omkring de studerendes arbejde med portfolio. Det bruges til at skabe en forståelse for, hvilken betydning det har for de studerendes arbejdsrutiner og engagement omkring portfolioarbejdet, og hvordan de arbejder med portfolien. Til sidst vil der blive analyseret på, hvordan aktørerne konstruerer udfordringer og hvilke forslag, de har til at løse disse udfordringer.

For Pia og Christina der er fulgyldige deltagere, er der uenigheder i den fælles virksomhed, når vi taler om formelle mål og retningslinjer. Pia fortæller:

”Men de formelle mål er der faktisk ikke noget andet, end de skal anvende portfolio til prøven. Det er sådan set det eneste, der står, der står ikke, hvordan de skal anvende den” (bilag 1, linje 217-219).

For Christina, derimod, er de formelle mål at dokumentere refleksion;

”Jamen, jeg tænker, at man på en eller anden måde skal kunne dokumentere den refleksion, der har været. Og man behøver ikke at slutte med et rigtigt resultat, men at der har været nogle overvejelser og nogle refleksioner, og jeg tror, det er lidt for at belyse, at man ikke bare står med et produkt, men også vejen derhen til det produkt, der er fremkommet” (Bilag 2, linje 171-174).

Pia og Christinas konstruktion af de formelle mål analyseres som den forståelse, de har af den fælles virksomhed, der konstruerer forskellige forståelser af de formelle mål. Når det kommer til de lokale retningslinjer, der er for de studerende i deres arbejde med portfolio i madkundskab, er Pia og Christina heller ikke enige. Pia konstruerer, ud fra de eneste lokale retningslinjer, at de

studerende skal løse deres PDA (bilag 1, linje 143-147). Hvorimod Christina mener, at de retningslinjer, der er, er, at de studerende skal arbejde med en fysisk portfoliovæg og ikke må være digital (bilag 2, linje 123-124). På den måde er Pia og Christina uenige om den fælles virksomhed, der gør sig gældende i de lokale retningslinjer for de studerende. Pia og Christinas konstruktion af den fælles virksomhed, både når det kommer til de formelle mål og de lokale retningslinjer, afspejler det, Wenger beskriver som en heterogen virksomhed, ligesom det udviser den kompleksitet, der er i og omkring de kollektive forhandlingsprocesser i en praksis (Wenger, 2004, s. 96). Her kan uoverensstemmelserne omkring de formelle mål og lokale retningslinjer mellem de fuldgyldige deltagere muligvis også afspejles i de studerendes oplevelse af, hvilke forventninger og kriterier der er.

Emma har oplevet en markant forskel på, hvordan det blev præsenteret på de to første moduler og nu her på det sidste modul. På første og andet modul er det blevet præsenteret som et eksamensredskab, hvorimod det på tredje modul er fremlagt som et artefakt til egne refleksioner. Her har det særligt været tydeligt på tredje modul, at de studerende selv har skulle sætte kriterier for deres arbejde med portfolio og hvad, der er meningsgivende for dem i arbejdet med portfolio og deres læring (bilag 3, linje 158-160). For Oliver er kriterierne lagt i fremlæggelsen;

”Der er kriterierne også ret meget lagt i fremlæggelsen (...) det eneste sted, vi reelt set får respons, det er i fremlæggelsen. Altså der er ikke forventet, at vi benytter portfoliovæggen til en mere reflekterende del af værktøjets evner” (bilag 6, linje 179-182).

For både Emma og Oliver har de oplevet, at kriterierne og forventningerne på første og andet modul i madkundskab har ligget i fremlæggelserne og eksamen og dermed til summativ evaluering. Ligesom de har oplevet, at der undervejs i madkundskabsundervisningen ikke har arbejdet med portfolio og dermed ikke har nedskrevne dokumenter liggende fra disse moduler (bilag 3, linje 162; bilag 6, linje 184). Hvis portfolien for første og andet modul konstrueres ud fra, at den skal bruges til summativ evaluering, kan det være svært for de studerende som legitime perifere deltagere at genbesøge faglige elementer i madkundskabsfaget, de ikke har skrevet ned.

Ud fra Emmas konstruktion er det henholdsvis Pia og Christina som fuldgældige deltagere, der har rammesat forskellige kriterier og forventninger til de studerende, hvilket med Wengers teori analyseres som en måde, hvorpå de studerende som legitime perifere deltagere ikke har haft mulighed for at forhandle den fælles virksomhed. Ydermere oplever Emma, at Pia har fortalt de studerende, at de selv skal definere deres kriterier på tredje modul. Det kan her være svært for de studerende at rammesætte deres egne kriterier for portfolio, når de ikke har stiftet kendskab med portfolioteorien, ligesom der ikke forefindes dokumenter, der belyser portfoliokravene i madkundskabsfaget (Se afsnit 1.3 for uddybelse). Ændringerne i forventningerne til de studerende kan med Wengers begreber tolkes som en måde, hvorpå praksisfællesskabet er en grundlæggende temporal proces, hvori meningen forhandles mellem aktørerne (Wenger, 2004, s. 105). På den måde afspejler det, at meningsforhandlingsprocessen sker over tid og er i konstant forandring. Modsat Emma og Oliver har både Rikke og Ida svært ved at forklare, hvilke kriterier og forventninger, der er til deres arbejde med portfolio. Ida fortæller:

”Det ved jeg ikke, om der er nogle. Eller det har hun nok sagt, men jeg har aldrig tænkt over det. En af kriterierne er, at vi skal gøre det (...). Jeg har i hvert fald svært ved at finde ud af, hvad det egentlig er, hun forventer af os, når det ikke bliver brugt til noget (...) jeg kan virkelig ikke finde ud af, hvad det er, jeg skal sætte op på den” (bilag 4, linje 221-235).

Det bakkes op af Rikke, der ikke mener, at der er fremlagt nogle kriterier, ud over at de skal hænge noget op på væggen, men kvaliteten af det, der hænges op, er der, ifølge Rikke, ikke fremlagt (bilag 5, linje 211-216). Inspireret af Wenger fortolker jeg Idas og Rikkens oplevelser som en måde, hvorpå de som legitime perifere deltagere har svært ved at definere den fælles virksomhed, der er omkring kriterierne og forventningerne til de studerendes arbejde med portfolio, hvilket kan udfordre de studerende i at arbejde med deres portfolio.

Hvis aktørerne er uenige i, hvorvidt og om der er fastsat mål og retningslinjer for de studerendes arbejde med portfolio, kan det også afspejle de studerendes rutiner i arbejdet med portfolio. Pia oplever, at de studerende har svært ved selv at se, hvad de skal lave på deres portfolio, men

derimod løser de opgaver, Pia stiller dem. Her efterspørger Pia, at de studerende som legitime perifere deltagere i større omfang bruger opgaverne som understøttende elementer og kigger mere på, hvad det er for nogle mål, de skal have lært (bilag 1, linje 130-135). Ud fra Pias konstruktion af de studerendes arbejde med portfolio fortolker jeg det som en måde, hvorpå Pia som fuldgyldig deltager ønsker, at de studerende udviser mere ansvarlighed, engagement og selvstændighed. Ansvarligheden og engagementet ligger i, at de studerende skal kigge mere på de mål, der er sat for dem, og bruge opgaverne fra Pia som understøttende elementer hertil, hvilket afspejler det gensidige engagement. Det betyder dog ikke, at der ikke fra de studerendes side kan være engagement og ansvarlighed. Når de seks aktører er uenige i, hvad der forventes af de studerende, kan det være svært for de studerende at arbejde med portfolioen. Ligesom de studerende kan være udfordret på konkret at vide, hvilke mål der er for dem, da der ikke foreligger nogle dokumenter herom. Selvom Pia efterspørger engagement og ansvar fra de studerende, er det ikke nødvendigvis en afspejling af de studerendes virkelighed.

Emma arbejder både med fysisk portfolio i madkundskab og går mere i dybden med portfolioen, når hun er hjemme;

” (...) Pia stiller nogle opgaver op, som vi skal arbejde med. (...) Hvor vi så arbejder i grupper med de her opgaver her. Hvor vi så laver en mappe, et dokument, hvor vi så alle sammen sidder og skriver i. Det dokument downloader jeg så ned, fordi jeg mangler at gå det mere i dybden for min egen læring. (...) ligesom sætte nogle tanker på (...). Det giver bare en bedre hukommelse i læringen” (Bilag 3, linje 78-90).

Ida, derimod arbejder ikke med den fysiske portfolio, men med sin egen usynlige portfolio;

” (...) jeg har jo min egen portfolioform, som en ide-bank hvor jeg har en mappe, der hedder madkundskab og inde i den (...) er tanker, billeder, opskrifter. (...). Men det er ikke en synlig portfoliovæg. Det er ikke en, andre folk ser. Det er bare mine egne følelser og tanker (...). Jeg får det ikke synliggjort (portfoliovæggen) nede i klassen (...)” (bilag 4, linje 126-158).

Ovenstående citater er et udtryk for forskellige måder, hvorpå Emma og Ida som legitime perifere deltagere udviser ansvarlighed og er engageret i arbejdet med portfolio. Det skal i Wengers optik forstås som aktørernes unikke plads i fællesskabet, der afspejler kompleksiteten i at engagere sig på forskellige måder (Wenger, 2004, s. 92). Her forsøger Emma og Ida at skabe forskellige meninger i deres arbejde med portfolio og på den måde anvender det som artefakt til at understøtte deres læring. Hvor Emma arbejder med portfolien efter endt undervisning for at gå mere i dybden med sin egen læring (bilag 3, linje 88), ser Idas rutiner markant anderledes ud:

”Jeg sikrer mig ikke på nogen måde, fordi nogle dage kan der jo ikke komme noget ind på, og så er jeg ikke lige inspireret af noget, men så nogle perioder så kommer der sindssyg meget ind altså” (bilag 4, linje 160-163).

Ida og Emmas rutiner omkring arbejdet med portfolio er et udtryk for deres fælles repertoire, der udgør forskellige måder at gøre tingene på (Wenger, 2004, s. 210). Det kan samtidig være et udtryk for, hvordan det for Ida er svært at skabe rutine i arbejdet med portfolio, idet der ingen fastsatte retningslinjer er. På den måde kan Idas diffuse rutiner være et udtryk for, at der er behov for mere konkrete portfoliorutiner i madkundskabsfaget, og hvor hun i større omfang har brug for, at lektorerne som fulgyldige deltagere hjælper og rammesætter disse rutiner. Hvor Emma og Ida arbejder med deres portfolio privat på deres computer, oplever Oliver som legitim perifer deltager, at arbejdet med portfolio er en bitanke, der med fordel kunne struktureres mere (bilag 6, linje 46-49), og hvor Oliver giver udtryk for ikke at have rutiner i arbejdet med portfolien. Det kan forstås som et udtryk for, at manglende retningslinjer udfordrer Oliviers arbejdsrutiner og derfor et behov for at bryde og skabe nye rutiner i portfolioarbejdet. Her fortæller Oliver, at han tænker, at struktureringen skal indebære en klar fremgangsmetode for, hvordan han arbejder med portfolio (bilag 6, linje 53-55). Oliviers udfordringer i at skabe rutiner omkring arbejdet med portfolio afspejler også hans oplevelse af, hvordan arbejdet med portfolio i madkundskabsundervisning er implementeret;

” (...) indtil videre har det været meget segmenteret, at vi har brugt dem (portfolien) til de enkelte opgaver. Der er ikke speciel meget kontinuitet indtil videre (...). Jeg

har en masse billeder på min telefon i forhold til ting, jeg har lavet, som så senere hen kan bruges til portfoliovæggen. (...)” (bilag 6, linje 25-51).

Olivers konstruktion af det segmenterede arbejde med portfolio forstås med Wengers begreb som det fælles repertoire og udviser et behov for, at der i praksisfællesskabet genforhandles meningen med portfolioen og dermed bryde og skabe nye rutiner (Wenger, 2004, s. 116). Det bliver også tydeligt senere i interviewet med Oliver, hvor han fortæller, at han har et ønske om, at der bliver et mere kontinuerligt arbejde med portfolio i madkundskab (bilag 6, linje 57-58). Idet der ikke forefindes nogle klare retningslinjer for arbejdet med portfolio i madkundskab, og Oliver samtidig oplever, at det er segmenteret i faget, kan det afspejles i Olivers eget arbejde med portfolio. Det kan derfor udfordre Oliver som legitim perifer deltager i at skabe mening med portfolioen og dermed også udfordre muligheden for at bruge den som et understøttende artefakt til hans læring. Samtidig analyserer jeg det som en måde, hvorpå Oliver udviser engagement og ansvarlighed for arbejdet med portfolio, idet Oliver ønsker mere kontinuitet for arbejdet med portfolio og dermed tager ansvar. Den kontinuerlige forhandlingsproces, der kræver gensidigt engagement, kommer også til udtryk i interviewene med Pia og Christina. Her har de begge to et ønske om at udvikle deres praksis. For Pia handler det om:

” (...) at få samlet ordentlig op på det. (...) de (studerende) ser det nok mere som en ekstra byrde (...). Så jeg tror altså, at det kræver, at man ligesom kan sætte det op for de studerende, altså rammen hvorpå man skal arbejde med det (...). Portfolio skal hjælpe dem med at kunne se sammenhængen, og den skal hjælpe dem med at få et højere refleksionsniveau” (bilag 1, linje 104-117).

Dette bakker Christina op:

” (...) hvis man (Christina) selv skal reflektere, så kunne man godt blive bedre til at hjælpe dem med at sætte nogle indre (rammer), for der er jo nogle studerende, der ikke er særlig gode til at arbejde struktureret med det (...).” (bilag 2, linje 194-199).

Med inspiration fra Wenger fortolker jeg Pia og Christinas oplevelse som en måde, hvorpå de er i gang med en dynamisk og interaktiv meningsforhandlingsproces (Wenger, 2004, s. 102) i et ønske om at skabe rammer, rutiner og struktur for de studerende. Det betyder, at Pia og Christina som fuldgældige deltagere skal genforhandle meningen med det fælles repertoire i at skabe rammer, struktur og rutiner for arbejdet med portfolio. Christina og Pias oplevelser af, hvordan de ønsker at udvikle på rammerne, strukturen og rutinerne, afspejler den komplekse forhandlingsproces, man som deltager af et praksisfællesskaber, er impliceret i. Samtidig viser det de udfordringer, der er i praksis ved manglende dokumenter, der belyser, hvordan de skal arbejdes med portfolio i madkundskabsfaget og formelle krav herfor. Hvis Pia og Christina som fuldgældige deltagere har svært ved at skabe rammer, rutiner og struktur i portfolioarbejdet i madkundskab, er det ikke mærkeligt, at det samme gør sig gældende for nogle af de studerende, der er legitime perifere deltagere. Idet Pia og Christina ønsker at udvikle på deres praksis, er det også et udtryk for deres engagement og ansvarlighed for praksissen, hvilket kan forstås som en måde, hvorpå de ønsker at skabe mening om portfolioarbejdet i madkundskab, så det kan fungere som understøttende for de studerendes læring.

De komplekse forhandlinger, der er omkring rammesætningen for arbejdet med portfolio, giver Oliver et bud på, hvordan man kan løse:

”Hvis vi nu har 50 minutter, og der er sat 45 minutter af til selve udførelsen af det forsøg, man nu laver, så sæt den sidste tid af til, at nu skal I bruge tid på jeres portfolio, nu skal I fokusere og bearbejde det, I har fundet ud af, og sætte det i den struktur, der giver mening i forhold til jeres portfolio og jeres senere arbejde” (bilag 6, linje 220-223).

Hvorimod det for Ida ikke vil hjælpe, at Pia og Christina sætter fast tid af til portfolioarbejdet:

” (...) Det ved jeg ikke. Fordi jeg tror ikke (...) at det vil hjælpe og sige (...) I skal hver dag sætte tid af til det. Det tror jeg ikke, at jeg får gjort, fordi for mig, der er portfoliovæggen en kreativ proces. Og jeg kan ikke sætte mig ned og være kreativ, (...) sådan punktlig” (bilag 4, linje 173-177).

Oliver og Idas oplevelser af, hvordan man kan udvikle på praksis, afspejler to forskellige læringshistorier (Wenger, 2004, s. 105). Læringshistorierne afspejler den temporale proces, der ifølge Wenger er en del af en meningsforhandling, hvor udviklingen af praksis sker over tid (Wenger, 2004, s. 105). Oliver er lige startet på andet modul af madkundskabsundervisningen og ønsker, at der bliver skabt faste rutiner for, hvordan undervisningen foregår, så han som legitim perifer deltager har mulighed for at strukturere sit arbejde med portfolio. Hvorimod Ida er i gang med sit sidste modul og ikke mener, at det vil hjælpe hende, at der bliver afsat fast tid, da portfoliovæggen for hende er en kreativ proces. For Ida der er legitim perifer deltager, handler det mere om at få nogle synlige konkrete eksempler på, hvordan en portfoliovæg skal se ud (bilag 4, linje 244). Det vil altså sige, at hvor det for Oliver handler om hjælp til at skabe rutiner i form af det fælles repertoire, handler det for Ida om at skabe en forståelse af, hvordan portfolioen skal se ud, hvilket fortolkes som den fælles virksomhed. I interviewet med Christina kommer hun med bud på, hvordan praksis kan udvikles og mener, at der for de studerende i starten af deres arbejde med portfolio skal være fastsat nogle rammer og strukturer, hvorimod de senere hen i madkundskabsundervisningen kan få mere frie tøjler (bilag 2, linje 504-512). På den måde mener Christina, at de i et større omfang kan få alle med i og omkring arbejdet med portfolio (bilag 2, linje 514-515). Hendes forslag til, hvordan deres praksis kan udvikles, analyseres som en måde, hvorpå hun vil forsøge at forme praksissen. Her vil Christina forsøge at hjælpe de studerende med at skabe rammer og strukturer for arbejdet med portfolio. Den temporale proces afspejler også deltagernes gensidige engagement (Wenger, 2004, s. 77). Idet Christina kommer med forslag til, hvordan deres praksis kan udvikles, analyseres det som en måde, hvorpå hun udviser engagement og ansvarlighed. Dette kommer også til udtryk i interviewet, hvor Christina foreslår, at hun og Pia som fulgyldige deltagere skal komme med konkrete eksempler, på hvordan portfolioen kan se ud for de studerende. På den måde ses der både blandt de studerende og lektorerne forslag til, hvordan de kan udvikle deres praksis, så portfolioen i større omfang understøtter de studerendes læring.

I ovenstående analyseafsnit har jeg analyseret på aktørernes konstruktioner af de formelle mål, lokale retningslinjer, kriterier og forventninger, der er til de studerendes arbejde med portfolio.

De komplekse oplevelser af deres praksis afspejler de studerendes forskellige måder at skabe rutiner omkring portfolioarbejdet uden mulighed for at støtte sig til konkrete formelle skriftlige forklaringer på og krav til portfolioarbejdet. Det skal ses som den udfordring det er, når lektorerne ikke kan blive enige om, hvilke retningslinjer der er for de studerende. Ligesom det er et udtryk for, at også lektorerne mangler nogle dokumenter, der belyser hvordan der skal arbejdes med portfolio i madkundskabsfaget. Det er samtidig analyseret, at aktørernes muligheder og begrænsninger for at skabe mening i arbejdet med portfolio afspejler, hvorvidt portfolien kan understøtte de studerendes læring.

8.5 Opsamling på analysen

I ovenstående fire analyseafsnit har jeg ud fra specialets teoretiske ramme fortolket på aktørernes konstruktion af forskellige portfolioelementer, der enten understøtter og/eller forhindrer de studerendes læring. Analysen udviser den kompleksitet, der er i aktørernes praksis omkring arbejdet med portfolio.

Ud fra første delanalyse kan det konkluderes, at de seks aktører er uenige i deres forståelse af, hvad portfolio er. Hos lektorerne ses der to yderpunkter i deres konstruktion af portfolio, hvor det for Pia er et artefakt til at opnå forståelse af sammenhængen mellem teori og praksis, er det for Christina kun et godt redskab, hvis det ikke er fysisk. Lektorernes forskellige konstruktioner påvirker også de studerendes forståelse af portfolio. Her ses der yderpunkter i forståelsen, fortalt af Emma, der konstruerer det som et læringsmiddel, imens Oliver forstår det som et artefakt til fremlæggelse. Et andet yderpunkt er Rikke der forstår portfolio som et artefakt, der skal hjælpe de studerende, imens Ida slet ikke ved, hvad det skal bruges til. Disse seks forskellige konstruktioner afspejler den kompleksitet, der er i forståelsen i fællesskabet.

I anden delanalyse, er der analyseret på portfolio som artefakt til eksamen. Her kan det konkluderes, at Pia og Christina er enige om, hvad portfolien kan bruges til, i en eksamenskontekst, nemlig som en guideline, der kan vise, hvad de studerende kan. Uenigheden blandt lektorerne opstår når de skal italesætte deres tolkning af de studerendes forståelse af

portfolio. For Pia handler det om, at det for de gode studerende kan give dem et overblik, hvorimod det for de studerende, der ikke har lavet deres portfolio, bliver en udfordring til eksamen. I Christinas konstruktion er det derimod analyseret, at de studerende oplever det som et irriterende element, at portfolien er en fysisk væg. Her er det usikkert, hvorvidt det er Christinas egen oplevelse eller de studerendes, hun giver udtryk for. De studerendes reelle konstruktion i interviews er, at portfolien i forbindelse med deres eksamen både er et artefakt til visualisering, hjælp til eksamen, præsentationsmiddel og et redskab, der både afspejler formativ og summativ evaluering. Her udtrykker flere af de studerende et ønske om, at portfolio i større omfang, bliver anvendt som artefakt til formativ evaluering, med fokus på deres læring.

Tredje delanalyse har fokus på de studerendes arbejde med portfolio i grupper. Her er der enighed blandt lektorerne om, at læring sker mellem mennesker, og gruppearbejdet skal hjælpe de studerende til flere vinkler og mere refleksion over deres madkundskabspraksis. Analysen af de studerende fremviser derimod kontrasteringer, idet Ida mener, at gruppearbejdet kan hjælpe hende til både at arbejde med portfolien og til fælles refleksion, der giver andre vinkler og dermed understøtter hendes læring. Rikke oplever derimod, at gruppearbejdet er ikke eksisterende og samtidig er hun udfordret på, at gruppearbejdet ikke foregår i hendes eksamensgruppe. Emma er derimod et eksempel på, hvordan portfolien både kan hjælpe hende til at udvikle samarbejdskompetencer og få flere vinkler på hendes portfolio. Ligesom Emma udviser frustrationer over, at gruppearbejdet forhindrer hende i at opnå dybdelæring.

Den sidste delanalyse er et udtryk for, hvordan manglende formelle dokumenter, der skal fungere som rammesættende for arbejdet med portfolio, vanskeliggør de studerendes mulighed for at skabe mening i arbejdet med portfolio som et understøttende artefakt til deres læring. Hvor der for Pia ingen formelle mål er, er målet for Christina, at de studerende skal dokumentere deres refleksion. Ligeledes er Pia og Christina uenige i de lokale retningslinjer. Pia konstruerer, at de studerende skal løse deres PDA, hvorimod Christina mener, at retningslinjerne er, at de studerende skal arbejde med en fysisk portfoliovæg. Disse kontrasteringer afspejles også i de studerendes forståelse af de kriterier og krav, der er for dem. Oliver og Emma konstruerer, at det

ligger i fremlæggelsen, hvorimod Ida og Rikke har svært ved at konkretisere, hvad der er af kriterier og krav til dem. Når det kommer til de studerendes arbejde med portfolio, efterlyser Pia mere selvstændighed fra de studerendes side, idet hun ikke mener, at de ser på målene for deres portfolioarbejde. Ida og Emma derimod arbejder med portfolien i henholdsvis madkundskabsfaget og privat på deres computer. Dette står i modsætning til Oliver, der har svært ved at skabe rutiner i arbejdet med portfolien og efterspørger struktur. Begge lektorer ønsker at udvikle deres praksis og styrke rammerne, rutinerne og strukturen i portfolioarbejdet for de studerende.

9.0 Undersøgelses relevans i et samfundsperspektiv

Specialet skriver sig ind i et problemfelt om formativ og summativ evalueringens betydning for lærerstuderendes arbejde med portfolio og læring heraf. Jeg finder det derfor interessant at diskutere, min undersøgelses *relevans* i et samfundsperspektiv (Alvesson, 2003, s. 182). Det sker ud fra en forståelse af, hvordan min undersøgelse kan ses i et større problemfelt, og hvordan denne kan overføres og forankres i andre kontekster (ibid.).

En af Danmarks største offentlige investeringer er de videregående uddannelser. I international kontekst er Danmark i top, når vi ser på offentlige udgifter pr. studerende, der går på en videregående uddannelse (UFM:a, 2014, s. 5). I 2014 blev der på nationalt plan samlet set brugt omkring 100 mia. kr. på de videregående uddannelser (ibid.). På danske videregående uddannelser har der siden 2007 været en stigning på 50 pct. i antal optag (UFM:a, 2014, s. 57). Det lægger pres på uddannelsesinstitutionerne i at have uddannelser med størst udbytte. Publikationen "Nye veje – fremtidens videregående uddannelsessystem" fra 2014 belyser, at formålet med de videregående uddannelser, skal i fremtiden være at sigte mod at være blandt de bedste på internationalt niveau, hvilket kræver en målrettet indsats og rammesætning for de studerendes læring (UFM:a, 2014, s. 10). Den eksplosive udvikling i uddannelsessøgende på de videregående uddannelser nødvendiggør en revurdering af formålet med de videregående uddannelser samt perspektiver på, hvad deres rolle er i samfundet.

Den nye folkeskolereform fra 2013 har til formål at opnå et fagligt løft og et af de tre overordnede mål handler om, at alle folkeskolelever, skal udfordres, så de bliver så dygtige, som de kan (Nielsen, Jensen, Kjer, & Arendt, 2020, s. 20). Hertil er en ambition om at forbedre læringen for folkeskoleeleverne i undervisningspraksisserne (Nielsen, Jensen, Kjer, & Arendt, 2020, s. 22). Hvis der skal ske et fagligt løft og en forbedring af læringen for eleverne i folkeskolen, sætter det krav til lærerne og den nye læreruddannelsesreform, der har til mål at matche folkeskolens behov. De nationale resultatmål viser, at målet for den faglige udvikling for folkeskoleelever ikke er indfriet (UVM;c, 2018, s. 9). Samtidig viser en statusredegørelse for folkeskolens udvikling, at skoleledere efterspørger kvalificerede nyuddannede lærer (UVM;c, 2018, s. 30). Dette kan hænge sammen med evalueringen af den nye læreruddannelsesreform, der problematiserer, at de nye kompetencemål er for høje, hvilket udfordrer de studerendes mulighed for dybdelæring.

På internationalt plan har de videregående uddannelser markant betydning for vækstøkonomier, idet uddannelsesmarkedet er globaliseret, og der er international konkurrence om tiltrækning af fagligt stærke og kompetent arbejdskraft (UFM:a, 2014, s. 6). Jeg argumenterer derfor for, at der pålægges uddannelsesinstitutionerne et stort ansvar, da de skal uddanne de studerende til at besidde et højt fagligt niveau og kompetencer, der matcher det fremtidige arbejdsmarkeds behov. Samtidig skal lærerne uddanne eleverne i folkeskolen, som er fremtidens arbejdskraft. Hvis lærerstuderende skal matche arbejdsmarkedets behov, er det essentielt, at uddannelsesinstitutionerne sætter fokus på at styrke og skabe nye kompetencer hos de studerende (UFM:b, 2014, s. 39).

Af læreruddannelsens censorårsberetning for 2017 fremgår det, at der er plads til forbedringer i de studerendes skriftlige produkter og i deres portfolio. Her efterlyses det, at portfolien er af højere kvalitet, og at alle fire kompetencemål indgår i denne (Jensen, 2017, s. 133-136), ligesom det i 2019 rapporten fremgår, at der i takt med populariteten af madkundskabsfaget i folkeskolen er brug for at øge fagligheden og antallet af kompetente undervisere. Det bliver samtidig frembragt, at portfolien bør indgå i prøvens bedømmelse, ligesom den bør inddrages mere i de studerendes eksamen (Thisted, 2019, s. 132-136).

Portfolien kan i uddannelsessammenhæng hjælpe de studerende med at reducere barrieren mellem teori og praksis, ligesom det kan hjælpe de studerende til at understøtte og udvikle deres læring og kompetencer, ved at sætte fokus på formativ evaluering (Krogh, Lund, & Jensen, 2013, s. 38). På den måde kan den hjælpe til at synliggøre, hvordan kompetencerne, der er oparbejdet på uddannelsen, kan matche de samfundsmæssige kvalifikations- og kompetencekrav (ibid.). Som det fremgår af analysen, ses en markant kontrastering i aktørernes forståelse af, om portfolien bruges til formativ eller summativ evaluering. Hvis portfolien bruges til formativ evaluering, kan den bruges som tænkeskrivning til at forbedre læring og refleksion gennem metarefleksion (Saltofte & Krill, 2017, s. 73). Dette kræver at der i uddannelsen er plads og tid til refleksion og tænkeskrivning. Hvis der ikke er det, bliver portfolien i større omfang et arkiv for afleveringer og fremlæggelser (Saltofte & Krill, 2017, s. 87). Portfolien skal ifølge Saltofte og Krill forstås som tænkeskrivning, der giver mulighed for, at de studerende kan tilegne sig viden og faglighed, ligesom det giver mulighed for udvikling af disse (Saltofte & Krill, 2017, s. 88). Jacobsen og Bahrenscheer fremhæver i deres undersøgelse, hvordan de studerendes arbejde med portfolio og formativ evaluering har hjulpet de studerende til at understøtte deres læring og udvikle deres kompetencer (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017, s. 28), ligesom underviserne ekspliciterer, at de studerendes faglige niveau er blevet væsentligt forøget ved at benytte portfolio til formativ evaluering (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017, s. 2). På den måde kan portfolio give de studerende en bred forståelse af læring, der kan overføres i deres fremtidige kontekst som lærere og hjælpe dem til at opfylde arbejdsmarkedets efterspørgsel på fagligt kompetente dimittender.

Det vil være utopi at tro, at de studerendes arbejde med portfolio kan gøre op for hele arbejdsmarkedets efterspørgsel på kompetente unge mennesker. Ligesom portfolio ikke kan stå alene for, at de studerende matcher folkeskolens behov for kompetente unge mennesker. Men portfolien kan understøtte de studerendes læring og kompetencer og dermed afhjælpe problematikken omkring de studerendes udfordringer med at opnå dybdelæring i de mange kompetencemål, der stilles for dem i uddannelsesregi.

På baggrund af ovenstående diskussion mener jeg, at min undersøgelse har relevans set i et større samfundsperspektiv. Specialet giver perspektiver på, hvordan arbejdet med portfolio i madkundskabsfaget enten kan understøtte og/eller forhindre de studerendes læring. Et fokus på den formative evaluering kan hjælpe de studerende til at understøtte og udvikle kompetencer samt koble teori på praksis, hvilket efterspørges af arbejdsmarkedet. Ud fra ovenstående diskussion om arbejdsmarkedets efterspørgsel argumenterer jeg ydermere for, at specialets undersøgelse og resultater kan anvendes i andre uddannelsessammenhænge, hvor studerende på professionshøjskolen kan anvende portfolio som læringsredskab og bidrage til de studerendes faglighed og kompetencer.

10.0 Konklusion

Formålet med specialet har været at undersøge, hvordan portfolio udfolder sig og opleves i madkundskab på forskellige måder og hvilke forhandlinger, der er på spil mellem de lærerstuderende og lektorerne i arbejdet med portfolio. Ligesom det har været hensigten at undersøge, hvordan forhandlingerne kan skabe mening og være henholdsvis understøttende og/eller hindrende for de studerendes læring.

De fire analysedele viser de studerendes og lektorers forskellige konstruktioner af, hvordan portfolio udfolder sig i madkundskabsfaget på forskellig vis. Gennem de fire delanalyser ses, hvordan uenighederne mellem de to lektorer i forhandlingerne om portfolio afspejler sig i de studerendes konstruktioner af portfolioarbejdet, og hvordan de studerende på forskellig vis forsøger at skabe mening i deres arbejde med portfolio i madkundskabsfaget.

Uenighederne mellem lektorerne kommer til udtryk i første delanalyse, hvor lektorerne ikke er enige om, hvad portfolio er. Hvor det for Pia er en måde, hvorpå de studerende kan skabe sammenhæng mellem teori og det håndværk, madkundskab er, er det for Christina et godt redskab, hvis det ikke er fysisk. I anden delanalyse er lektorerne uenige om, hvordan de mener, at de studerende oplever portfolio til eksamen. Uenighederne kommer til udtryk hos Pia, der

mener, at de studerendes oplevelser afhænger af, om de har arbejdet med portfolio undervejs i madkundskab eller ej. Derimod er det tvetydigt, hvorvidt det er Christina selv eller de studerende, hun hentyder til, når hun taler om, at det skaber frustrationer hos de studerende, at portfolio skal være i fysisk form. Når det kommer til studiegrupperne, er lektorerne enige om, at det kan hjælpe de studerende til større refleksion, og pointerer, at det også sætter større krav til de studerende. Uenighederne opstår mellem lektorerne, når de fortæller, hvorvidt gruppearbejdet kan hjælpe til de studerendes egen læreproces. Hvor Christina er kritisk overfor, om de studerende får brugt deres studiegruppe, udtrykker Pia, at gruppearbejdet hjælper de studerende til større refleksion og kan være et understøttende element for de studerendes læring. Der ses distinktioner i lektorernes konstruktioner af de rammesatte formelle mål og de lokale retningslinjer, der er for de studerende. Pia mener ikke, at der fremgår nogle formelle mål, hvorimod Christina mener, at det handler om, at de studerende skal dokumentere deres refleksion. De lokale retningslinjer er for Pia, at de studerende skal lave deres DPA, hvorimod det for Christina handler om, at portfolien skal være i fysisk form. Der ses altså en markant kontrastering mellem lektorerne i deres konstruktioner af portfolio i madkundskabsfaget. Når lektorerne, der er fuldgyldige deltagere i praksisfællesskaberne og rammesættere for de studerendes undervisning, ikke kan skabe enighed om praksissen, udfordrer det de studerendes mulighed for at bruge portfolio som et understøttende artefakt til læring.

De studerende står i et vakuum, hvor de grundlæggende udfordringer er, at de ikke har nogle dokumenter, hvoraf det fremgår, hvordan de skal arbejde med portfolio, ligesom de ikke er bekendt med den portfoliobog, der arbejdes ud fra i madkundskab. Lektorernes uenigheder om formelle mål og lokale retningslinjer afspejler sig hos de studerende, der famler i blinde og mangler klarlægning af, hvordan de skal arbejde med portfolio, og hvad der forventes af dem. Det kommer til udtryk, når både Ida og Rikke ikke ved hvilke krav og forventninger, der er til dem. Her har de svært ved at skabe mening og forstå, hvad det præcis er, de skal med deres portfolio, og hvordan de skal arbejde med den. Det betyder for Ida, at hun de første to moduler i madkundskab ikke har lavet elementer til den fysiske portfoliovæg. På den måde forhindrer det de studerende i at bruge portfolio som et understøttende element for deres læring og er et udtryk

for, at meningen med portfolien i madkundskabsfaget skal genforhandles. Lektorernes udfordringer i at skabe rutiner, rammer og struktur for portfolioarbejdet i undervisningen gør det besværligt for de studerende at arbejde med deres portfolio. Her udtrykker Oliver et behov for hjælp til at skabe struktur og rutine, hvilket betyder, at han ikke får arbejdet med portfolien.

De studerende udtrykker, at portfolien bliver brugt til summativ evaluering i form af fremlæggelser og eksaminer, hvilket vanskeliggør deres mulighed for at meningsforhandle og bruge portfolien som et understøttende element til deres læring. Hvis de studerende ikke arbejder med formativ evaluering og heller ikke løbende arbejder med deres portfolio, har de ikke mulighed for at genbesøge noget, de ikke har lavet. Her kan et større fokus på formativ evaluering skabe rum for, at portfolio kan understøtte de studerendes læring.

Når det kommer til gruppearbejdet, er de studerendes mulighed for at skabe mening afhængig af den enkelte studerendes evne til at forhandle. Men hvis de studerende ikke har noget at genforhandle med, fordi de mangler klare retningslinjer for deres arbejde med portfolio, og de samtidig ikke kan genbesøge et portfolioarbejde, vanskeliggør det de studerendes mulighed for at genforhandle. Det bliver altså op til den enkelte studerendes abstraktionsniveau at finde ud af, hvordan de skal arbejde med deres portfolio, hvilket skaber en skævvridning i uddannelsesniveaue. De personlige og sociale kompetencer bliver afgørende for de studerendes faglige udbytte, og på den måde bliver det op til den enkelte studerende at leve op til de mål, der er i studieordningen.

Da der både fra de studerende og lektorerne er et ønske om, at portfolio skal bruges til refleksion og læring, kan det konkluderes, at der er behov for at udvikle deres madkundskabspraksis, så det i større omfang er muligt for de studerende at bruge portfolio som et understøttende artefakt til deres læring. For at der kan være forhandlinger mellem de studerende og lektorerne, kræver det at de studerende i større omfang, inddrages i, og er i dialog med lektorerne om, hvordan deres fremtidige madkundskabspraksis skal være om portfolioarbejdet.

11.0 Er portfolien det perfekte artefakt til at understøtte en læreproces?

Som forsker kan man være udsat for den forskningsmæssige kompleksitet, det er at mestre nærhed og afstand (Prieur, 2005), hvilket kan skabe perspektivblindhed (Alvesson, 2003).

Jeg er dybt forankret i min forforståelse og mine fordomme om portfolio som artefakt til henholdsvis formativ og summativ evaluering. Disse beror på mit eget arbejde med portfolio som læringsportfolio på kandidatuddannelsen. Med undersøgelsen har jeg ikke sigtet mod at opnå én sand viden og dermed sigtet mod objektivitet om den praksis, jeg har undersøgt. Jeg har derimod ønsket at fortolke på virkeligheden. Men dette kan stadigvæk skabe perspektivblindhed (Alvesson, 2003, s. 177). Prieur belyser den kompleksitet, det er at være forsker, der laver etnografisk feltarbejde. Hun citerer Hammersly og Atkinson for deres argumenter om, at man som forsker i etnografisk feltarbejde ikke må go-native og over-identificere sig (Prieur, 2005, s. 138). Med dette menes, at man som forsker skal formå at distancere sig til det felt, man undersøger. At skrive speciale er en meget intens proces, hvor der på blot fire måneder skal findes problemfelt, foretages dataindsamling og operationaliseres denne. Idet jeg ikke befandt mig så lang tid i felten, vil jeg argumentere for, at jeg ikke her har over-identificeret mig med aktørerne i felten. Derimod har jeg i operationaliseringen af mine data haft svært ved at frisætte mig min forforståelse og mine fordomme omkring arbejdet med portfolio, ligesom mit teoretiske valg beror på min forforståelse af, at læring sker i fællesskaber. Ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv er det legitimt at fortolke på virkeligheden, ligesom der ikke findes én sand viden. Men det betyder også, at jeg i min undersøgelsesproces kan have overset andre vigtige emner, der kan påvirke de studerendes arbejde med portfolio, lige såvel som et andet teoretisk perspektiv på empirien vil kunne give andre resultater. Omvendt kan min forståelse for det at arbejde med portfolio som studerende have hjulpet mig til at mestre nærvær, der ifølge Prieur er en vigtig del af det at lave etnografisk feltarbejde (Prieur, 2005, s. 139). Med det mener jeg, at for stor distancering kan betyde, at man som forsker har svært ved indlevelse og dermed at forstå aktørernes praksis. Tanggaard ekspliciterer vigtigheden af, at man som forsker reflekterer over egen undersøgelse (Tanggaard, 2012, s. 205), hvilket for mit vedkommende handler om perspektivblindheden i at se og forstå portfolio ud fra henholdsvis formativ og summativ

evaluering. Det betyder, at jeg kan have overset elementer, der kan bidrage til undersøgelsens udfald.

12.0 Forandringsperspektiver

Forandringsperspektivet peger på fremadrettede perspektiver på, hvordan madkundskabspraksissen med fordel kan udvikles, og vil afspejle resultaterne fra analysen, sammenkoblet med Saltofte og Krills portfolio bog. Valget om denne bog beror på, at det er den, den nationale faggruppe har besluttet skal være udgangspunktet for de studerendes arbejde med portfolio i madkundskab.

- 1 I madkundskabspraksissen anvendes portfolio som artefakt til de studerendes eksamen og dermed som summativ evaluering, med fokus på at måle de studerendes læringsudbytte ved karaktergivning (Saltofte & Krill, 2017, s. 121). Da der blandt aktørerne er enighed om, og ønske til, at portfolien skal bruges til refleksion og læring, bør der i madkundskabsfaget lægges større vægt på portfolio som formativ evaluering. Her kan de studerende reflektere over, hvordan den teoretiske viden i madkundskabsfaget hænger sammen med deres praksis, ligesom det kan indbefatte de studerendes refleksion over egen læring og kompetencer. Det er her vigtigt at pointere, at portfolien ikke i sig selv kan reflektere, men kan fungere som stilladsering af læring (Saltofte & Krill, 2017, s. 88).
- 2 I modsætning til i dag, hvor det kun fremgår af studieordningens fællesdel, at portfolien anvendes som præsentationsportfolio i forbindelse med eksamen (UC Syd, 2019), peger det andet forandringsperspektiv på at der foreligger dokumenter, der belyser hvordan de studerende skal arbejde med deres portfolio. Her skal det tydeligt fremgå, hvad formålet og kriterierne er med portfolien i madkundskabsfaget (Saltofte & Krill, 2017, s. 34), ligesom det skal fremgå, hvad de studerende skal reflektere over og hvordan (Saltofte & Krill, 2017, s. 89). På den måde kan det også tydeliggøre de studerendes mulighed for at arbejde med den formative evaluering.

- 3 Idet hensigten er, at de studerendes arbejde med portfolio skal tage afsæt i Saltofte og Krills bog om "Portfolio i praksis", anbefales det, at denne fremgår af de studerendes pensumliste. På den måde har de studerende mulighed for i større omfang at få et teoretisk grundlag og dermed bedre at forstå, hvad metoden går ud på for derigennem at blive opmærksom på de muligheder, der er i portfolien i praksis (Saltofte & Krill, 2017, s. 32). Her er det vigtigt at pointere, at det skal ske i samspil med undervisning i portfolio, der skal fremstille, hvordan det forventes, at de studerende arbejder med den i praksis.
- 4 Da der i dag ikke fremgår en klar struktur for de studerendes arbejde med portfolio, anbefales det at der skabes en struktur der kan være rammesættende for de studerendes arbejde med portfolio. Her skal rammesætningen både favne de studerende, der har brug for hjælp til at skabe struktur, ligesom det skal give plads til de studerende, der har brug for en større frihed. Her kan krav om indhold i portfolien hjælpe de studerende, uanset ønske om rammesætning (Saltofte & Krill, 2017, s. 37).
- 5 I modsætning til madkundskabspraksissen hvor der ikke er skabt rutiner i de studerendes arbejde med portfolio, anbefales det at portfolioarbejdet bliver en kontinuerlig proces i undervisningen, hvor den jævnligt inddrages (Saltofte & Krill, 2017, s. 40). På den måde imødekommer det også de studerendes ønske om, at der er mere løbende feedback og sparring på deres portfolioarbejde. Et forslag hertil kan være, at der i forbindelse med undervisningen afsættes tid i slutningen af lektionerne til, at de studerende kan få arbejdet med deres portfolio, der blandt andet kan tage afsæt i korte faglige pointer, der kobler madkundskabsteori på de studerendes praktiske forsøg.
- 6 Ud fra en forståelse af at læring foregår i interaktionen mellem mennesker (Saltofte & Krill, 2017, s. 55), anbefales det at fastholde studiegruppens funktion som støtte for refleksion i forbindelse med portfolioarbejdet. Her kan studiegrupperne både hjælpe de studerende til at besidde personlige, faglige og sociale kompetencer. Her skal der findes en løsning på, hvordan de studerende kan være i forskellige fællesskaber uden at mangle portfolioelementer fra den løbende undervisning, til deres fremtidige eksamen.

13.0 Reference

- Ahrenkiel, A., & Nielsen, B. S. (09 2012). Viden og forandring - uden quick fix. *Pædagogisk tidsskrift*, s. 35-40.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies - struggling with closeness and closure. *Higher Education - Kluwer Academic Publishers*, s. 167-193.
- Andersen, T., & Hansen, M. E. (2016). *Evaluering af kompetencemålstyring af læreruddannelsen*. Styrelsen for videregående uddannelser og Teknologisk Institut .
- Bader, M., Burner, T., Iversen, S. H., & Varga, Z. (19. 01 2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, s. 1017-1028.
- Beck, S., Kaspersen, P., & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori* (1. Udgave, 2. Oplag udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (1. Udgave, 2. Oplag udg., s. 29-54). Hans Reitzels Forlag.
- Carlsen, S. (August-November 2019). Feltnoter.
- Carlsen, S. (Februar - Marts 2020). Feltnoter.
- Carlsen, S. (2020). *Transskription*. Sissel Carlsen.
- Clerke, T., & Hopwood, N. (2014). *Doing Ethnography in Teams - A case study of asymmetries in collaborative research*. Springer.
- Danske Professionshøjskoler. (u.d.). *Vejledning til studieaktivitetsmodel - til undervisere og uddannelsesledere*. Danske Professionshøjskoler.
- Dewey, J. (2006). *Demokrati og uddannelse*. Gyldendals bogklubber.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring - Pædagogisk linjer* (1. Udgave udg.). Klim.

- Dysthe, O. (2009). Evaluering i klassen til støtte for læring. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, s. 1-16.
- Ellmin, R. (2000). *Portfoliomodellen - En måde at lære og tænke på* (1. Udgave, 1. Oplag udg.). (O. Thornye, Ovs.) Gyldendals Uddannelse.
- Epinion. (2018). *Match med behovene i folkeskolen - Delanalyse 3 i evalueringen af læreruddannelsen*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse.
- EVA;a. (2018). *Indhold og faglige krav i læreruddannelsen - Delanalyse 1a i Evalueringen af læreruddannelsen*. Danmark Evalueringsinstitut.
- EVA;b. (2016). *Styrk de studerendes udbytte - Inspiration til at arbejde med de studerendes studieintensitet*. Danmark Evalueringsinstitut.
- EVA;c. (2018). *Almen dannelse i læreruddannelsen - Delanalyse 1b i evalueringen af læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA;d. (2013). *Frafald på læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hansen, J. J., & Dohn, N. B. (2017). Portfoliokoncepter - med caseportfolioen og kompetenceportfolien som eksempel. *Læring og Medier nr. 17*, s. 1-22.
- Hyldahl, K., Sams, P., & Egelund, K. S. (u.d.). Æstetik og portfolio - når portfolio bliver synlig på væggen. *UCN Perspektiv*, 36-44.
- Højbjerg, H. (2018). Hermeneutik - Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. Udgave, 3. Oplag udg., s. 289-323). Samfundslitteratur.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (u.d.). Om at observere sociale fællesskaber. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1. udgave, 3. Oplag udg., s. 77-90). Hans Reitzels Forlag.

- Højlund, C., Egedal, J., & Mark, L. (2017). Portfolio som lærings- og evalueringsredskab - i Diplomuuddannelsen i erhverspædagogik. *Læring og Medier*, s. 1-25.
- Jacobsen, D., & Bahrenscheer, J. (2017). Digital portfolio og peer to peer feedback - skaber transfer og engagerede studerende. *Læring og Medier (LOM)*, 1-32.
- Jensen, K. (2017). *Læreruddannelsen censor formandskabet årsberetning 2017*. censor formandskabet.
- Jonasson, C. (2012). På vej ind i feltet. I M. Pedersen , J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1. Udgave, 3. Oplag udg., s. 61-76). Hans Reitzels Forlag.
- Karpatschof, B. (u.d.). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (1. Udgave, 2. Oplag udg., s. 409-428). Hans Reitzels Forlag.
- Kjærbæk, L., & Christensen, I.-M. F. (2017). Mål, motivation og fokus i undervisningen - med e-portfolio. *Læring og Medier (LOM)*, 1-37.
- Klitmøller, J. (2012). Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologisk fænomener* (1. Udgave, 2. Oplag udg., s. 177-188). Hnas Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S. (2012). Etiske udfordringer ved deltagende observation. I M. Pedersen, P. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 213-230). Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2. Udgave, 2. Oplag udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, L. (2013). Undervisningsportfolien. I B. Lund, *Portfolio - I et lærings- og uddannelsesperspektiv* (s. 63-108). Aalborg universitetsforlag.

- Krogh, L., Lund, B., & Jensen, A. A. (2013). Portfolioevaluering og nye eksamensformer. I B. Lund, *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv* (s. 37-61). Aalborg Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview* (3. Udgave, 3 Oplag udg.). (B. Nake, Ovs.) Hans Reitzels Forlag.
- Lacono, V. L., Saymonds, P., & Brown, D. H. (31. 05 2016). *Skype as a Tool for qualitative Research Interviews*. Hentet fra <<http://www.socresonline.org.uk/21/2/12.html>>:
<<http://www.socresonline.org.uk/21/2/12.html>>
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, B. (2013). Indledning. I B. Lund, *Portfolio - i et lærings- og uddannelsesperspektiv* (s. 5-10). Aalborg Universitetsforlag.
- Lund, B. (2013). Læringsteoretiske begrundelser for portfolio som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition. I B. Lund, *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv* (s. 11-36). Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, P. H. (2005). Lærerfaglighed. *Tidsskrift for professionsuddannelser, nr. 2*, s. 1-12.
- Munthe, E., Hansen, S.-E., Christiansen, P. B., Aude, C., Pedersen, I. H., & Nielsen, L. T. (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen - ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Styrelsen for forskning og uddannelse.
- Nake, B. (2012). James P. Spradley - Deltagerobservation. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1. Udgave, 3. Oplag udg., s. 39-60). Hans Reitzels Forlag.
- Neergaard, M. (2018). *Fælles om læring - Formativ vurdering i teori og praksis* (1. Udgave, 1. Oplag udg.). Dafolo.
- Nielsen, C. L. (19. 05 2020). *Fakta om læreruddannelsen*. Hentet fra Danske Professionshøjskoler: <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/fakta/fakta-om-laer Ruddannelsen/>

- Nielsen, C. P., Jensen, V. M., Kjer, M. G., & Arendt, K. M. (2020). *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen - En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018*. Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd.
- Nielsen, K. (2012). Deltagerobservation i et historisk og videnskabsteoretisk perspektiv. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologisk fænomener* (1. udgave, 3. Oplag udg., s. 27-38). Hans Reitzels Forlag.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordisk pedagogik*, s. 1-20.
- Omidvar, O., & Kislov, R. (2014). The Evolution of the Community of Practice Approach: Toward Knowledgeability in a Landscape of Practice - An interview with Etienne Wenger-Trayner. *Journal for Management Inquiry*, s. 266-275.
- Pedersen, M. (2012). Triangulær validering - samspillet mellem deltagerobservationer og kvalitative interviews. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1. Udgave, 3. Oplag udg., s. 121-135). Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M., Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1. udgave, 3. Oplag udg., s. 11-26). Hans Reitzels Forlag.
- Priuer, A. (2005). At sætte sig i en andens sted. I M. H. Jacobsen, S. Kristiansen, & A. Priuer, *Liv, fortælling, tekst - Strejftog i kvalitativ sociologi* (s. 135-157). Aalborg Universitetsforlag.
- Qvist, P. (2005). *Formativ evaluering - kvalitetsudvikling af læring og undervisning via selvevaluering*. Aalborg University Denmark -
- Qvortrup, A., Hansen, J. J., & Christensen, I.-M. F. (2017). Portfolio, refleksion og feedback - Læring og Medier (LOM) nr. 17. *Læring og Medier*, s. 1-12.

- Rambøll. (2018). *Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen - delanalyse 2 i evalueringen af læreruddannelsen*. Rambøll.
- Rasborg, K. (2018). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (3. Udgave, 3. Oplag udg., s. 403-438). Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., & Gandil, M. (2017). *Skriv artikler - om videnskabelige, faglige og formidlende artikler* (2. Udgave, 2 Oplag udg.). Samfundslitteratur.
- Rodrigues, M. D., Pires, A. L., & Pessoa, A. M. (09-11. 11 2017). Higher education students' perspectives on the use of ePortfolios.: An exploratory study in the context of the Degree in Basic Education. Portugal.
- Saeed, M., Tahir, H., & Latif, I. (04 2018). Thacher' perceptions about the Use of Classroom Assessment Techniques in Elementary and Secondary Schools. *Bulletin of Education and Research*, s. 115-130.
- Saltofte, M., & Krill, C. (2017). *Portfolio i praksis - Læring, refleksion og kreativitet* (1. Udgave, 1. Oplag udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Smith, K., & Tillema, H. (01. 02 2007). Use of Criteria in Assessing Teaching Portfolios: Judgemental practices in summative evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, s. 103-117.
- Spradley, J. P. (2012). James P. Spradley - Deltagerobservation. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservation - En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (B. Nake, Ovs., 1. Udgave, 3. Oplag udg., s. 39-60). Hans Reitzels Forlag.
- Stein-Utheim, A., & Hopfenback, T. N. (27. 09 2018). To do or not to do with feedback. A study of undergraduate students' engagement and use of feedback within a portfolio assessment design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, s. 80-96.

- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen, *Deltagerobservationer* (1. Udgave, 3. Oplag udg., s. 201-211). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (1. Udgave, 2. Oplag udg., s. 489-500). Hans Reitzels Forlag.
- Taube, K. (1999). *Portfoliomethoden - undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*. (H. Deurell, Ovs.) Kroghs forlag A/S.
- Thisted, E. (2019). *Læreruddannelsen censor formandskabet årsberetning* . Censor formandskabet.
- UC Syd . (2019). *Studieordningens fællesdel* . Læreruddannelsen ved UC Syd.
- UC Syd , E. (04. 21 2020). *UC Syd*. Hentet fra www.ucsyd.dk: <https://www.ucsyd.dk/english/incoming-students/inclusive-practice>
- UC Syd. (2019). *Studieordningen*. UC Syd.
- UC Syd. (19. 02 2020). *Professionshøjskolen*. Hentet fra https://www.ucsyd.dk/uddannelse/laerer?gclid=CjwKCAiA1rPyBRAREiwA1UIy8CclzkCBuqpcFPRh3ejemG0fvXwN0uURkM5y4ACCUov8l231XN7T3hoC5KsQAvD_BwE
- UC SYD, L. (20. 02 2020). *UC syd*. Hentet fra Studieordning 2018-19, Del 3: <file:///C:/Users/sisse/Documents/Læring%20og%20Forandringsprocesser/10.%20Semester/Litteratur%20fra%20UC%20Syd/Laereruddannelsen,%20modulbeskrivelser,%20del%2003,%20UCSYD%202018-19.pdf>
- UFM. (01. 06 2012). *Uddannelses- og Forskningsministeriet*. Hentet fra <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen/reform-af-laereruddannelsen>

- UFM. (2017). *Uddannelses- og Forskningspolitisk redegørelse*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- UFM. (2018). *Videregående uddannelser til fremtiden - Nye målsætninger for de videregående uddannelser*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- UFM:a. (2014). *Nye veje - Fremtidens videregående uddannelsessystem*. Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser.
- UFM:b. (2014). *Høje mål - Fremragende undervisning i videregående uddannelser*. Udvalg for kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser.
- UFM;d. (2015). *Nye veje og høje mål - Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelsee*. Udvalg for kvalitet og relevans i de Videregående Uddannelser.
- UVM;c. (2018). *Statusredøgørelse for folkeskolens udvikling*. Undervisningsministeriet.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber* (1. Udgave, 7. Oplag udg.). (B. Nake, Ovs.) Hans Reitzels Forlag.
- AAU. (2017). *Studieordning for Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser*. Aalborg universitet - det humanistiske fakultet.

14.0 Akademisk formidlende artikel

Feedback som et quick fix?

En undersøgelse, jeg for nylig har lavet på UC Syd, ser på lærerstuderendes arbejde med portfolio og hvordan forskellige elementer udfolder sig og oplevelses af de studerende og lektorerne. Undersøgelsen ser på aktørernes mulighed for at skabe mening, og hvordan portfolio henholdsvis kan understøtte og/eller hindre de studerendes læring. Resultatet er, at de studerende famler i blinde i deres arbejde med portfolio.

Stud. Cand. Mag. Sissel Carlsen, Aalborg universitet i København. Den 12/06-20.

I perioden februar-juni 2020 har jeg undersøgt lærerstuderendes arbejde med portfolio i madkundskabsfaget. Undersøgelsen beror på et etnografisk feltarbejde og interviews til at begribe kompleksiteten i madkundskabspraksissen med det formål at give en nuanceret og dybdegående forståelse af portfolioarbejdet. Her ses på de forhandlinger, der er på spil mellem studerende og lektorer, og hvordan de på forskellig vis forsøger at skabe mening i deres praksis.

Denne artikel er udarbejdet på baggrund af undersøgelsen *"Det usynlige artefakt til læring – en undersøgelse af lærerstuderende og lektors konstruktion af portfolio som artefakt i madkundskabsfaget ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv"* **Der blev angivet en ugyldig kilde..**

Artiklen fremhæver de fire perspektiver, der sættes fokus på i specialet. Ligesom der sættes fokus på et femte perspektiv i madkundskabspraksissen. For en mere nuanceret redegørelse af undersøgelsen, henvises til specialeafhandlingen **Der blev angivet en ugyldig**

Samfundsrelevans eller?

I takt med arbejdsmarkedets kritik af, at nyuddannede unge mennesker ikke besidder de kompetencer, der efterspørges hos virksomhederne, er der i evalueringen af den nye læreruddannelsesreform fremvist udfordringer for de studerende i at opnå dybdelæring gennem de fremsatte kompetencemål. Det har konsekvenser ude i folkeskolerne, hvor eleverne ikke lever op til de nationale resultatmål.

Udfordringerne for de studerende kommer også til udtryk i læreruddannelsens censorårsberetning, hvor det fremgår, at de studerendes arbejde med portfolio i madkundskabsfaget bør være af højere, og at alle fire kompetencemål bør indgå. Denne problematik kan man komme til livs ved at sætte fokus på mere formativ evaluering undervejs i madkundskabspraksissen. Det kan hjælpe de studerende til at synliggøre deres kompetencer. På den måde kan portfolio som artefakt hjælpe de studerende til at matche den samfundsmæssige efterspørgsel og kompetencekravene.

Hvad er portfolio?

Som forsker i feltet er det uundgåeligt, at man bliver påvirket af det, deltagerne gør og siger. I en samtale med en andenmodulstuderende blev det tydeligt for mig, at den

studerende ikke forstod, hvorfor jeg var til stede, da de ifølge ham slet ikke arbejdede med portfolioen. Han var derfor bekymret for, om jeg overhovedet kunne få noget ud af observationsperioden. Det gav anledning til en længere samtale om, hvad er portfolio, hvornår arbejder de studerende med portfolio, kan forsøgene i madkundskabsfaget bruges til deres portfolio? Denne samtale påvirkede mig til, at indlede interviewene med at spørge ind til, hvad interviewpersonerne tænkte på, når vi taler om portfolio. Resultatet blev seks forskellige konstruktioner af forståelsen af, hvad portfolio er. Her blev det både et artefakt til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, et læringsmiddel eller til fremlæggelser/eksaminer, ligesom det blev et artefakt, der var godt hvis det ikke var i fysisk form. I virkeligheden afspejler disse forskellige konstruktioner den kompleksitet, der er i praksissen, hvilket viser sig at forvolde de studerende problemer med at bruge portfolio som et understøttende element til deres læring.

De usynlige retningslinjer

I den videre undersøgelse blev det tydeligt, at der ikke foreligger officielle dokumenter, der beskriver, hvordan de studerende skal arbejde med portfolio, eller hvad der forventes af dem, og dermed rammesætter retningslinjer for deres portfolioarbejde. Samtidig fik jeg gennem observationerne indblik i, at flere af de studerende ikke har kendskab til den portfoliobog, de studerende skal arbejde ud fra, ligesom denne bog ikke

fremgår af de studerendes pensumliste. Konsekvenser af de usynlige retningslinjer betyder, at de studerende famler i blinde i deres arbejde med portfolio. Nogle af de studerende arbejder slet ikke med deres portfolio, hvorimod andre enten arbejder med en privat portfolio på deres computer eller den fysiske portfoliovæg, der er faciliteret i undervisningen. Det kan samtidig være årsagen til, at både lektorerne og de studerende har svært ved at finde struktur, rutiner og rammer i arbejdet med portfolio.

Konsekvensen af et fokus på summativ evaluering

Både gennem observationerne og interviewene, bliver det tydeligt for mig, at de studerende og lektorerne italesætter portfolio ud fra henholdsvis formativ eller summativ evaluering. Hvor lektorerne oplever, at portfolio bruges til at skabe sammenhæng i madkundskabsfaget og til dokumentation af refleksioner, oplever de studerende, at det bruges til fremlæggelser og eksaminer. Det har den konsekvens, at flere af de studerende ikke har dokumenter liggende, og på den måde er det ikke muligt for dem at genbesøge en portfolio, de ikke har lavet. Det udfordrer de studerendes mulighed for at bruge portfolio som et understøttende artefakt til deres læring og dermed kan det forhindre de studerendes udvikling af læring og kompetencer.

Studiegruppen som en understøttende funktion for de studerendes læring eller...

De studerendes arbejde foregår i grupper, ud fra en forståelse af at læring sker i interaktionen mellem mennesker. Både Pia og Christina, der er lektorer, mener, at gruppearbejdet giver anledning til et større refleksionsniveau, ligesom det sætter større krav til de studerende. Her er der blandt de studerende uenighed om, hvorvidt studiegruppernes arbejde med portfolio kan understøtte deres læring. Hvor det for Ida er en stor hjælp til at skabe mere refleksion, er det for Rikke træls, fordi hendes studiegruppe ikke er den samme som hendes eksamensgruppe. Når portfolio bruges til fremlæggelser og eksamen, og hun ikke kan lave det med sin eksamensgruppe, udfordrer det hendes mulighed for at bruge portfolio som et understøttende element til læring. Der er altså blandt aktørerne forskellige forståelser af, hvorvidt studiegrupperne understøtter eller er hindrende for de studerendes læring.

Det femte perspektiv

Det femte perspektiv sætter fokus på feedback i madkundskabsfaget. I undervisningen med tredjemoduls-studerende overværende jeg en fremlæggelse, hvor de studerende skulle vise de konserveringsforsøg, de havde lavet. Her var det konsekvent lektorerne, der stillede spørgsmål og de studerende, der besvarede

dem. Denne observation dannede grundlag for spørgsmål i interviewene, omkring feedback i undervisningen. Christina, der er lektor, fortalte i interviewet, at feedbackprocessen er en del af de studerendes fremlæggelser. Ida, der er tredjemoduls-studerende, konstruerer feedbacken som en del af fremlæggelserne og eksamen, hvor lektorerne giver de studerende feedback på deres arbejde med portfolio. Det samme gør Rikke, der mener, at feedback primær kommer fra lektorerne. Emma konstruerer feedback i madkundskab som en summativ evaluering, hvor portfolio er et evalueringsværktøj. Her foreslår Emma, at feedbackprocessen bliver formativ evaluering, der kan skubbe til hendes refleksionsniveau og på den måde udfordre hendes faglighed og læring. Sat på spidsen og meget karikeret er der blandt aktørerne altså en indforståethed om, at feedback er lig med fremlæggelser og eksamen, der kommer fra lektorerne, altså i form af summativ evaluering.

De studerendes bidrag til formativ feedback

Men hvorfor er feedback kun en del af fremlæggelserne og eksaminerne? Og hvorfor er det ikke de studerende, der giver feedback til hinanden? Emma mener, at der er udfordringer med de studerendes bidrag til feedback i undervisningen. Her efterspørger hun, at hendes medstuderende stiller spørgsmål, der kan give anledning til

refleksion over hendes praksis, da feedback fra lektorerne i større omfang er vurderingen af produktet. Emma mener derfor, at der er en læring for de studerende som legitim perifer deltager i at engagere sig og deltage aktivt i fremlæggelserne med spørgsmål. Ida mener, at de studerende i større omfang vil tage initiativ til at give løbende feedback, hvis portfolio bliver en større del af praksissen og i højere grad er implementeret i deres hverdags-madkundskabspraksis. Der er altså for de studerende flere aspekter, der udfordrer madkundskabspraksissens feedbackprocesser.

Udvikling af feedbackprocessen i undervisningen

Aktørernes forskellige perspektiver på feedback i madkundskabsundervisningen gav anledning til at stille spørgsmål til, hvordan denne kan udvikles. Christina, der er lektor, mener at madkundskabspraksissen med fordel kan udvikles ved at stille reflekterende og åbne spørgsmål til de studerende, der gør, at de kan arbejde videre med deres portfolio og de rammesatte opgaver. Her mener Christina, at det er lektorerne, der skal rammesætte praksissen, så de studerende får mulighed for at lære at stille spørgsmål til deres medstuderende, heriblandt at hjælpe de studerende til at forstå, hvad positiv, opklarende og reflekterende feedback er. På den måde kan de studerende øve og dygtiggøre deres kompetencer i at give feedback, der kan

gavne dem i deres fremtidige lærergerning. Pia mener, at det vil give god mening, hvis de studerende giver feedback til hinanden ud fra nogle rammesatte forventninger for at konkretisere, hvad der skal ses efter. Rikke, der er andenmoduls-studerende, har lignende forslag. Her mener hun, at der i større omfang skal faciliteres nogle processer, der gør, at de studerende føler sig trygge i at give feedback til deres medstuderende. Her foreslår hun en klar rammesætning og retningslinjer fra lektorerne for, hvordan det skal gøres i praksis. Der er altså blandt aktørerne en enighed om, at de studerende kan bidrage til feedbackprocessen, ligesom de er enige om, at det kræver en klar rammesætning for feedback i madkundskabspraksissen.

Feedback som et quick fix?

I artiklen, har jeg ekspliciteret undersøgelsens fokuspunkter i specialets afhandling og dens resultater. Som belyst sætter det femte perspektiv fokus på mere feedback i undervisningen. Men kan et fokus på feedback i madkundskabsundervisningen løse de udfordringer, der er i arbejdet med portfolio?

En norsk undersøgelse foretaget af Utheim og Hopfenback viser, at feedback mellem de studerende i arbejdet med portfolio bidrager positivt til de studerendes læring og fører til vidensudvikling mellem de studerende (Stein-Utheim & Hopfenback, 2018, s. 99). I en undersøgelse foretaget af Jacobsen og

Bahrenscheer viser feedback mellem de studerende sig at være lærerigt, da det kræver, at de studerende forstår formålet med opgaven, ligesom det stiller krav til de studerendes faglige niveau (Jacobsen & Bahrenscheer, 2017, s. 10). Men betyder det, at udfordringerne i madkundskabspraksissen kan løses med feedback som et quick fix? Ahrenkiel og Nielsen sætter fokus på, hvordan man som forsker i felten ikke nødvendigvis kan skabe synlige og konkrete forandringer i en hverdag, der er præget af rammesatte krav (Ahrenkiel & Nielsen, 2012, s. 41).

Måske er det ikke et øget fokus på feedback, der løser de studerendes udfordringer med portfolioarbejdet. Måske er det undersøgelsens fokus på de studerendes portfolioarbejde, der er med til at udvikle madkundskabspraksissen som et slow fix? Et slow fix, hvor der ikke ses synlige forandringer, men hvor alene et fokus på portfolioarbejdet og nye perspektiver er med til at påvirke praksissen. Eller det, at en udefrakommende, for denne undersøgelses vedkommende mig som kandidatstuderende, stiller spørgsmål, er med til at forandre aktørernes arbejde med portfolio? Det er på stående fod ikke muligt at fremvise forandringer, men derimod kun at stå herom. Skal der ses på, om undersøgelsen har forandret de studerendes og lektorernes praksis og arbejde med portfolio i madkundskabsfaget, kræver det en opfølgning.

Referenceliste:

Ahrenkiel, A., & Nielsen, B.S. (2012). Viden og forandring – uden quick fix. *Pædagogisk tidsskrift*, s. 35-40.

Carlsen, S. (2020). Det usynlige artefakt til læring? – En undersøgelse af lærerstuderende og lektors konstruktion af portfolio som artefakt i madkundskabsfaget ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv.

Jacobsen, D., & Bahrenscheer, J. (2017). Digital portfolio og peer to peer feedback – skaber transfer og engagerede studerende. *Læring og Medier (LOM)*, s. 1-32.

Stein-Utheim, A., & Hopfenback, T. N. (27. 09 2018). To do or not to do with feedback. A study of undergraduate students' engagement and use of feedback within a portfolio assessment design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, s. 80-96

15.0 Bilagsliste

Bilag 1 – Transskription af Pia Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 2 – Transskription af Christina Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 3 – Transskription af Emma Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 4 – Transskription af Ida Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 5 – Transskription af Rikke Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 6 – Transskription af Oliver Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 7 – Feltnoter Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 8 - Interviewguide til de studerende Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 9 - Interviewguide til lektorerne Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 10 – Første udkast af interviewguiden til de studerende Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 11 – Første udkast af interviewguiden til lektorerne Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 12 – Elementer fra de studerendes Portfolio Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!
Bilag 13 – Transskriberingsstrategi Bogmærke er ikke defineret.	Fejl!