

En selvskreven litteraturhistorie

Skrivebaseret læring med e-portfolio: litteraturhistorie-projektet PoLite

Sven Halse

Lektor
Institut for Litteratur, Kultur og Medier
Syddansk Universitet
s.halse@litcul.sdu.dk



Sven Halse (f. 1953) underviser i litterær metode, tysk litteraturhistorie og tilknyttede områder. Siden sommeren 2005 har hans undervisning i litteraturhistorie på Bachelor-uddannelsens 2. år været organiseret efter de principper, som artiklen gør rede for. PoLite-projektet (forkortelse for Portfolio und Literaturgeschichte), som gennemføres i samarbejde med Helle Lykke Nielsen, arabisk, er støttet økonomisk af SDU's e-læringspulje og har strakt sig over to semestre.

1. Baggrund for projektet

PoLite-projektet (navnet står for *Portfolio und Literaturgeschichte*) indgår i den humanistiske tyskuddannelse, som blandt andet fører frem et arbejde som gymnasielærer. Disciplinen "litteraturhistorie" har traditionelt været – og er stadig – en væsentlig søjle i denne uddannelse. De øvrige søjler er sprogfærdighed, sprogteori, kulturhistorie, historie og samfundsforhold.

Litteraturhistorie-øvelsen ligger – i SDU's udgave af tyskuddannelsen – på andet studieår. Der er altså tale om studerende, som er forholdsvis nystartede, men som har overlevet det første svære studieår og som allerede har været igennem en del prøver de første to semestre.

I de senere år er presset på den begrænsede mængde undervisningstimer, der er til rådighed for studiet, steget. Aftagerinstitutionerne og de studerende har ønsket bredere kulturhistorisk viden, mere historie, mere sprogtræning såvel som praktik på skoler eller i virksomheder. Dette har bevirket, at litteraturhistoriens timetal har måttet halveres. Hvad der for 10 år siden havde 112 k-timer til sin rådighed, skal i dag klares på 52. Disciplinen omfatter nu som dengang en gennemgang af den tyske litteraturs perioder fra ca. 1730 til i dag, med sideløbende læsning af korte illustrative tekster.

Nedgangen i timetal har indtil nu betydet en opskruning af det tempo, som perioderne og teksterne gennemgås i. Dertil kommer naturligvis, at de finere detaljer og nuancer nødvendigvis må gå tabt. Eller man må simpelt hen udelade visse perioder og overlade dem til selvstudierne.

Til øvelsen anvendes som regel en grundbog, der på udmærket og systematisk vis behandler perioderne og deres væsentligste forfattere. Jo større tidspresset er blevet, desto mere har undervisningen formet sig som en gennemgang af lærebogsstof. De studerende finder ofte læsningen af grundbogen besværlig. De har derfor tenderet til at vente med denne læsning til eksamensrepetitionen. I første omgang har de lyttet til lærerens gennemgang af "det vigtigste" og flittigt taget notater. Denne dynamik har igen bevirket, at underviseren i timerne kun i be-

grænset omfang har kunnet trække på de studerendes forhåndsviden. Underviseren giver derfor for en sikkerheds skyld en velstruktureret, ”ovnklar” periodegennemgang. Men herved skaber han/hun også en forventning, som er kontraproduktiv i forhold til kravet om de studerendes evne til selvstændigt at kunne arbejde med stoffet. De er blevet passiviseret/har passiviseret sig selv og er blevet fastholdt i den elev-rolle, der går ud på minimal ”lektielæsning” (om overhovedet nogen) fra gang til gang.

Det var denne uheldige dynamik, der satte gang i mine overvejelser om en anden didaktisk tilgang til disciplinen.

En af grundtankerne i de nye overvejelser var, at selvstudiet og undervisningstimerne burde være klart forskellige, hvad angik arbejdsformer: de skulle supplere hinanden læringsmæssigt (frem for at gentage hinanden). Det selvstændige studium skulle opprioriteres og gøres langt mere synligt som del af læringsforløbet, og undervisningen skulle bygge videre på det, som selvstudiet havde givet.

Naturligvis bliver de studerende også på tyskstudiet fra første dag opfordret til selvstændigt at tilegne sig stoffet. Men man kan ikke af den grund regne med, at de studerende er i stand til at gennemføre et sådant selvstændigt læsarbejde, og slet ikke at det medfører en læring af tilstrækkelig kvalitet. Jeg fandt det derfor nødvendigt at tænke i en eksplicit strukturering af de studerendes selvstændige arbejde, både hvad angik læsningen og synliggørelsen af læsningens resultat.

2. Læringsmål

De læringsmål, der indgår i *PoLite*-projektet, er ikke ændret i forhold til dem, der hele tiden har været indeholdt i disciplinen litteraturhistorie:

- Forståelse af overordnede linjer i litteraturhistoriens udvikling, dens sammenhæng med samfund, historie, filosofi og andre kulturudtryk (musik, arkitektur, billedkunst osv.)
- Evne til at producere en sammenhængende analyse af en litterær tekst under anvendelse af litteraturhistoriske kundskaber.

Ud over disse snævert faglige læringsmål sigtes der i disciplinen også mod almene kompetencer som *evne til struktureret tilegnelse af lærebogsstof*, til *strukturerede notater* i timerne, og til at *formulere spørgsmål til stoffet*.

PoLite-projektet søger at synliggøre den læringsproces og læringsstrategi, der er nødvendig for at kunne udvikle sig fra ”elev” til ”studerende”. Sidstnævnte rolle indbefatter bl.a. det, vi plejer at sammenfatte som *ansvar for egen læring*, et begreb som ganske vist er blevet temmelig slidt gennem de sidste mange år, men som på universitetsniveau bør være andet og mere end blot et pædagogisk slagord. *Ansvar for egen læring* er simpelt hen forudsætningen for tilegnelse af de almene intellektuelle kompetencer, der i sidste ende skal kunne aktiveres i alle studiemæssige og arbejdsmæssige sammenhænge. Dette fordres af Universitetsloven, og det ligger også i arbejdsmarkedets forventninger. Læring forstået som kompetencelæring er en selvfølge i gymnasiet efter 2005-reformen og må følgelig også blive det i universitets-sammenhæng, al den stund vore nuværende studerende er fremtidens gymnasielærere. Men ikke kun derfor. I alle arbejdsmæssige sammenhænge slås der i forstærket grad på evnen til selvstændigt at tilegne sig viden til brug i den analytiske, opgaveløsende og problemknusende praksis, som i vid udstrækning er akademikerens hverdag.

Som måske ikke nye, men dog langt mere synliggjorte læringsmål kan man formulere:

- evnen til at strukturere tilegnelsesprocessen,
- evnen til at bruge medstuderende/kolleger som partnere i denne proces,
- evnen til at evaluere egen situation, erkende stærke og svage sider og arbejde videre ud fra denne erkendelse (selvevaluering og læringsrefleksion).

Endelig ligger der også et fagligt læringsmål i overhovedet at gøre sig fortrolig med de pædagogiske principper og værktøjer, som udgør en væsentlig del af den virkelighed, de studerende i fremtiden vil skulle arbejde i. Her tænkes både på den IT-baserede læringsplatform generelt (f.eks. Blackboard) og på specifikke og vidt udbredte metoder som portfolio-metoden.

3. *PoLite*-projektets principper og form

3.1. Mini-essays

Det er således en styrkelse af de studerendes selvstudium og dermed en optimering af udbyttet af undervisningstimerne, der er et af de væsentligste delmål med projektet. Læringen skal ikke kun foregå i timerne, men i høj grad i selvstudiet. Timerne skal så bruges til *anvendelse* af den allerede tilegnede viden om litteraturhistorien.

Den styrkelse af selvstudiet, som projektet tilsigter, gør på sin vis op med en gammel tradition på universitetet, nemlig at institutionen ikke blander sig i, hvordan de studerende når frem til deres viden, når blot de kan fremvise den til eksamen. Selvstudiet har rent læsemetodisk været overladt til den studerendes eget for godt befindende. Det er imidlertid en almen erfaring, at kun de dygtigste studerende kan indrette deres selvstændige arbejde hensigtsmæssigt. Sådan har det altid været, men med yderligere pressede læreplaner er det mere nødvendigt end nogensinde at se nærmere på det ”private” læringsrum - ikke for at invadere det, men for at give de studerende en bedre chance for at bruge studietiden mere kvalificeret og således hurtigere at kunne tilbagelægge vejen fra elev til studerende.

I *PoLite*-projektet defineres nogle rammer og principper for selvstudiet. Centralt er her det skriftlige arbejde, som foregår inden for genren *mini-essay*, en til lejligheden skabt form med følgende karakteristika:

Et mini-essay

- skrives på tysk,
- skrives i sammenhængende prosa (ikke i stikordsform),
- fylder højst 1 side, men gerne kun en halv,
- handler kun om ét enkelt aspekt (om aspekter senere),
- rummer meningsfulde henvisninger til andre aspekter,
- bygger på læsning af mindst 2 fremstillinger, hvoraf den ene er den fælles grundbog.

Mini-essayet er en udbygget udgave af det, som den studerende i princippet altid bør producere, nemlig notater til det læste. Blot sikrer mini-essayet en forståelse, der muliggør en kort sammenhængende fremstilling.

Den didaktiske hensigt med de ret restriktive ”dogmer” for mini-essayet er den, at de a) gør det enkelte mini-essay til et overskueligt forehavende og b) tilskynder til målrettet og analytisk læsning af grundbogsmaterialet. Efterhånden som forståelsen for sammenhængen mellem flere aspekter indfinder sig, markeres dette med henvisningspile til andre mini-essays. F.eks. er det ofte vanskeligt at skrive om aspektet *menneskeopfattelse* uden også at komme ind på aspektet *gudsopfattelse*, hvorfor en henvisnings-pil til dette andet essay er på sin plads. Jo flere henvisninger, desto flere sammenhængende forståelser er der synliggjort.

3.2. Periodernes aspekter

Som udgangspunkt for skrivningen af mini-essays har underviseren defineret en række temaer, her kaldet ”aspekter”. En liste over relevante aspekter kan f.eks. se således ud:

Idéhistorisk karakteristik:

Menneskeopfattelse,
Gudsopfattelse,
Natursyn,
Filosofiske hovedtanker.

Litterær karakteristik

Litteratursyn,
Tematiske præferencer,
Stilistiske og genremæssige præferencer,
Programskrifter,
Centrale navne og værker.

Periodens relation til den/de foregående perioder

Brud og kontinuitet.

Historisk karakteristik

Tidsmæssig afgrænsning,
Realhistoriske forudsætninger.
Socialhistoriske/samfundsmæssige forhold af betydning.

Denne aspekt-liste er i princippet gældende for alle perioder, og den studerende, der kan sige noget fornuftigt om dem alle, er rigtigt godt kørende. I praksis er det imidlertid en meget høj, ja urealistisk forventning, og når det kommer til det skriftlige arbejde med mini-essays, er det klart, at der må vælges nogle aspekter ud, der er specielt væsentlige for den enkelte periode. Som støtte for denne prioritering har jeg som underviser udformet en aspekt-matrix, der angiver, hvilke aspekter der er af primær og hvilke af sekundær relevans for den enkelte periode. Her vil de lærde naturligvis kunne strides, og godt det samme. Sådan er det jo altid, når man synliggør de valg, som mange ellers foretager ukommenteret.

Aspekt-modellen har flere didaktiske fordele: a) den nedbryder den noget u håndterlige kategori ”periode” i en række mere konkrete og forståelige delaspekter b) den synliggør litteraturhistoriens kompleksitet uden at forvirre, c) den giver et godt grundlag for kritisk læsning af litteraturhistoriske fremstillinger, idet disses prioriteringer lettere kan gennemskues, og d) den danner et praktisk udgangspunkt for valget af emner til de mini-essays, der skal skrives om den pågældende periode.

Som norm har jeg i forsøgets første semester (tiden 1730 til 1848, opdelt i 7 perioder/strømninger) arbejdet med det mål, at hver studerende skulle skrive 3 essays om hver periode. I praksis har den gennemsnitlige produktivitet dog snarere været 2 essays pr. periode. Jeg har ladet det være op til de studerende selv at vælge, hvilke aspekter de vil skrive om, men stærkt opfordret dem til at vælge mindst et nyt aspekt for hver periode. Der kan dog også være en læringsmæssig idé i at holde fast i enkelte centrale aspekter over længere tid for derved at kunne forfølge udviklingslinjer.

3.3. Undervisningstimerne

Da det jo forudsættes, at de studerende gennem deres essay-skrivning allerede har tilegnet sig viden om den enkelte periodes karakteristika, kan timerne anvendes til andet formål. Jeg har i projektets første semester valgt at bruge undervisningstiden på:

- a) Eventuelle tekniske forhindringer (e-plattformen),

- b) Spørgsmål om perioderne, som de studerende har formuleret på baggrund af deres skrivning (tilsendt mig pr. e-mail),
- c) Spørgsmål, som jeg anser for alment relevante, og som jeg har udlæst af de indleverede essays,
- d) Fælles læsning / analyse af litterære tekster, der kan aktivere og repetere de studerendes viden om perioden.

Ad a: Enkelte studerende har haft en del tekniske spørgsmål, til andre studerendes irritation. Et godt råd vil være at lægge de tekniske spørgsmål uden for undervisningstiden. De kan komme til at fylde uforholdsmæssigt meget, fordi det tekniske niveau er meget uensartet. Lad hellere de studerende selv arbejde med løsningen af disse ting i grupperne, eller løs dem uden for undervisningstiden.

Ad b: I praksis har de studerende ikke stillet særlig mange spørgsmål, som kunne bruges som udgangspunkt for i timerne. Dertil har de – efter eget udsagn - været for hårdt hængt op med skrivearbejdet. Desuden er det også et stort krav at stille, eftersom det kræver meget overblik at formulere sådanne spørgsmål.

Ad c: Desto mere oplagt er det, at underviseren formulerer de overordnede, problematiserende spørgsmål

Ad d: Tekstlæsningerne og aktiviteterne under punkt c har været der, hvor jeg som underviser har kunnet mærke den store forskel i kvaliteten af de studerendes læring. Langt flere og bedre indmeldinger i diskussionen af periodekarakteristika og tekster har gjort timerne mere interessante og opløftende for alle parter, også for den ikke skrivende del af holdet, er det mit indtryk.

3.4. E-portfolien

Projektet er baseret på SDU's e-læringsplatform Blackboard. Her opretter den enkelte studerende sin mappe til opbevaring af sine mini-essays og andre materialer. Et nyskrevet essay sendes til kommentering til andre studerende, typisk til arbejdsgruppen, samt til underviseren. I princippet kan det sendes til alle de deltagere, forfatteren ønsker. Disse skriver (ideelt set) deres meninger om produktet i en dertil indrettet kommentarfunktion. For den studerende er det erfaringsmæssigt især underviserens kommentar, der er af betydning. Jeg har endnu ikke – som man gør det i andre portfolio-projekter – forlangt, at den studerende skulle kommentere min kommentar og evt. rette i sit essay i overensstemmelse hermed. Denne efterbehandling har jeg foreløbig ladet det være op til den enkelte at foretage, men det er ikke læringsmæssigt optimalt. Proceduren bør understøtte, at en sådan efterbearbejdning indgår som integreret led i arbejdsprocessen.

Kommenteringen af essays er en ekstra arbejdsopgave for underviseren (og de studerende). Jeg har holdt mine kommentarer i en meget kort form, men kommentering kræver under alle omstændigheder en kritisk gennemlæsning og dermed en vis arbejdsindsats. De studerende er imidlertid også godt tilfredse med korte kommentarer. Det er bevidstheden om at deres produkt er læst og accepteret, der tæller. Jeg koncentrerede mig om at give opmuntrende, rosende og igangsættende kommentarer (frem for "fejlsøgende" kommentarer). Dette for at skabe en så positiv stemning omkring forsøget som muligt. Og det lader til at have haft en gunstig effekt i forhold til skrivelysten.

Ud over egne essays kan portfolien indeholde essays skrevet af medstuderende. "Prisen" for et sådant lån kan f.eks. være, at man skriver en kort kommentar til det lånte essay. Kommentaren bør indgå som portfoliomateriale sammen med det lånte essay. Idéen med at låne andres essays er, at man supplerer sine egne aspekter op med viden om andre aspekter og således får

en bedre dækning af perioden. Den kritiske læsning af andres måder at løse essay-skrivningen på kan også være lærerig, og den skriftlige kommentering sikrer, at læsningen bliver gjort til en del af læringen.

En tredje type tekster, der er indgået i projektet, er gennemskrevne notater fra timernes tekstgennemgange. Disse notater har tit form af ret omfattende tekstanalyser, idet den studerende selv kan udbygge ad libitum, dog med en fastsat øvre grænse hvad angår omfang.

En portfolio, der opfylder nærmere definerede krav, kan i det aktuelle projekt indleveres som *pensumreduktionsopgave*. I en sådan afleverings-portfolio skal der indgå et antal selvskrevne essays med en vis fordeling hen over aspekter og perioder, et antal ”lånte” essays samt et antal tekstanalyser. Man kunne forestille sig, at portfolier i fremtidige studieordninger ikke kun havde pensumreducerende funktion, men kunne træde i stedet for prøven, idet der faktisk ligger en del mere arbejde i en sådan portfolio end i en traditionel pensumreduktionsopgave.

3.5. Samspil med andre discipliner/øvelser

En væsentligt motiverende faktor for aktiv deltagelse i projekter af denne art er oplevelsen af sammenhæng med andre dele af studiet. Opdelingen i enkeltdiscipliner er pædagogisk set en uheldig ting, og jo mere disciplingrænserne kan oplødes, desto bedre bliver studieoplevelsen.

I PoLite-projektet har jeg forsøgt at koble mig sammen med to andre øvelser: For det første med en instruktørøvelse i litterær tekstlæsning. Denne kobling var til en vis grad givet på forhånd, men projektet nødvendiggjorde en opstramning af den fælles planlægning for at sikre synergi-effekten. For det andet blev der etableret et samarbejde med holdets underviser i skriftlig sprogfærdighed. Den studerende kunne så aflevere en del af sine essays til korrektur og gennemgang og således opnå en ekstra læringsværdi af sit arbejde.

3.6. Arbejdsgrupper

De studerende blev fra projektets start organiseret i arbejdsgrupper. Dette fandt jeg vigtig for at reducere faren for at svagere studerende droppede ud eller at stærke studerende ”beholdt deres viden for sig selv”.

Deltagelse i grupper var ikke absolut obligatorisk, fordi sådanne påbud altid virker negativt. Men fordelen ved at have en fast gruppe at betræde dette ret ukendte land sammen med var indlysende for deltagerne. De bedst fungerende grupper aftalte på forhånd, hvem der skulle skrive om hvilke aspekter, og i det omfang dette kunne overholdes, var tilfredsheden optimal i gruppen.

Her som i alle andre gruppearbejds-sammenhænge er det dog vigtigt som lærer at have god føling med, at grupperne fungerer. En dårligt fungerende gruppe kan give deltagerne en negativ holdning til projektet som helhed.

Jeg ser det som en ekstra gevinst ved PoLite-projektet, at det giver konkret mening til det at arbejde sammen i grupper. Behovet for samarbejde i en gruppe udspringer ret selvfølgelig af den måde, projektet er tilrettelagt på.

Samtidig mener jeg også, at der på gruppearbejds-området ligger et stort uudnyttet potentiale i projektet, al den stund den gensidige kommentar og kritik kun har fundet sted i meget begrænset omfang, i hvert fald i skriftlig form. De studerende hævder imidlertid, at gruppeformen har været produktiv på et mere uformelt plan, idet den har fremmet den mundtlige vidensdeling og styrket deltagelsen i projektet i kraft af den gensidige forpligtelse.

3.7. Stilladsering

Stilladsering er et efterhånden ret udbredt begreb inden for pædagogikken. Det dækker den forestilling, at selvstændigt analytisk (og kreativt) arbejde i en uddannelsesmæssig sammen-

hæng er godt hjulpet med et klart og veldefineret rammeværk, der sætter principper og regler op for arbejdet. Et eksempel er ”dogme”-princippet i nyere danske film: I kraft af en række begrænsninger på det formelle plan fremmes produktets kvalitet og dybde. Den formelle begrænsning lægger ikke interessen død, men irriterer og inciterer.

Dette princip vil man kunne genkende i de begrænsninger, der er lagt i genren mini-essay m.h.t. til indhold, omfang og kilder. Og den samme tanke ligger til grund for det øvrige stillads, der er opbygget omkring øvelsen. Stilladset skal give sikkerhed og fasthed, men hvordan opgaverne løses inden for stilladset, er den lærendes sag.

I udformningen af PoLite-projektet er der satset på en kraftig stilladsning af læringsaktiviteten. Det er sket på den måde, at jeg har formuleret et ret omfattende apparat af vejledende og strukturerende hjælpeværktøjer, som de studerende har haft tilgang til på Blackboard. Erfaringer fra andre lignende projekter har vist, at man kan øge motivationen i og udbyttet af et sådant projekt væsentligt ved at satse på et solidt og velbeskrevet stillads. Det signalerer for det første, at projektet er vel gennemtænkt og bygger på faglig viden. For det andet sikrer det til en vis grad, at den lærendes usikkerhed, der kan munde ud i irritation, manglende motivation og i sidste ende projektets krakelering, kan opfanges tidligt med henvisning til det beskrevne rammeværk. For det tredje gør det den studerende relativt selvkørende, hvis han/hun skulle komme ud af trit med de andre, f.eks. som følge af fravær. Endelig afspejler de skriftlige forklaringer, der indgår i stilladset, en nødvendig afklaring fra underviserens side hvad angår fremgangsmåder, regler og læringsteorier.

Stilladset har i dette projekt bestået af følgende tekster og aktiviteter:

- Beskrivelse af øvelsens læringsmål (på videns-, færdigheds- og kompetenceniveau).
- Beskrivelse af Portfolio-metoden og dens didaktiske ideer (og forskelle til ”normal” undervisning).
- Plan for semestrets lektioner, herunder sammenhængen med andre øvelser og med essay-skrivningen.
- Beskrivelse af genren ”mini-essay”.
- Forklaring af de enkelte aspekter.
- Skematisk oversigt over de mest relevante aspekter.
- Kort oversigt over perioder og strømninger 1730-1848.
- Oversigt over grundbøger samt samling af links til relevante internet-ressourcer.
- Beskrivelse af kravene til en afleverings-portfolio (= pensumreduktionsopgave).
- Kursus i de relevante funktioner i Blackboard, med tilhørende mini-manual.

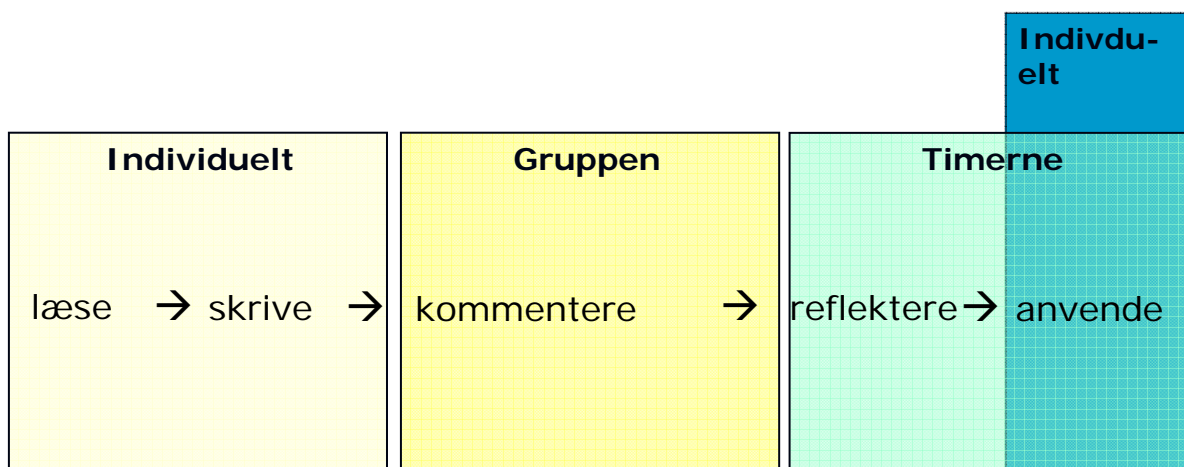
Det lyder sikkert ret voldsomt, men flere af teksterne hører med til en normal planlægning (målbeskrivelse, semesterplan, arbejdsmaterialer, pensumbeskrivelse), og andre er skrevet med et sideblik til muligheden for senere offentliggørelse i artikler m.v.

Til stilladsningen af projektet tæller også den tidligere nævnte koordinering med andre discipliner, ligesom samordningen med den gældende studieordning er af afgørende betydning for projektets succes.

Kollegers orientering på forhånd om projektets indhold og mål kan udgøre en yderligere vigtig afstivning af stilladset. I mange miljøer, jeg har hørt om, kan pædagogisk innovative projekter irritere enkelte kolleger, især så længe de ikke er blevet gjort fortrolige med projektets indhold og muligheder. En sådan orientering og diskussion kan som regel mindske denne risiko og i bedste fald – som jeg har oplevet det – skabe en generel positiv kollegial stemning om projektet.

Sammenfattende kan det didaktiske koncept i PoLite-forløbet fremstilles som i nedenstående skematiske oversigt. De enkelte kassers indhold forklares efterfølgende:

Læringsfaserne i PoLite-forløbet



Den studerende *læser* to eller flere fremstillinger målrettet og analytisk og samler viden og notater til sit miniessay om det valgte aspekt. Et mini-essay *skrives* og sendes til gruppen og underviseren til disses *kommentar*. På baggrund af kommentaren kan evt. foretages en korrektion. I de efterfølgende timer udfordres den studerendes periodeviden gennem tværgående spørgsmål, der har til hensigt at problematisere kanoniserede forestillinger. Den studerende provokeres således til at *reflektere* over kvaliteten af sin egen viden og kvaliteten af den kilde, fra hvilken egen viden er hentet. Gennem fælles læsning og tolkning af tekster bringes periodeviden i *anvendelse*. Efterfølgende formuleres disse analyser skriftlig *individuel*t og indgår som del af portfolioet.

4. ... og hvordan gik det så i praksis?

Holdet, der blev udsat for PoLite-projektet, havde 12 deltagere. Af disse meldte 5 ud fra starten, at de som deltidsstuderende med omfattende erhvervsarbejde hhv. specialeskrivning ved siden af ikke kunne finde tid til den ekstra arbejdsopgave, som dette projekt, især gruppearbejdet, indebar. Yderligere en studerende viste sig i praksis snart ikke i stand til at gennemføre intentionen om at skrive regelmæssigt.

Der har således været tale om to lige store grupper af studerende i undervisningen: de skrivende og de ikke skrivende. Det var tydeligt, at den første gruppe har været den mest aktive i timerne. Men på den anden side har den anden gruppe ikke været passiv, men har snarere deltaget i undervisningen på niveau med det, jeg har oplevet under den traditionelle øvelsesform med gennemgang af lærebogsstoffet. Der var ikke tale om et meget markant "skel" eller en oplevelse af A- og B-studerende, men dog af en gradsforskel i hyppigheden og kvaliteten af deres indmeldinger i timerne.

De skrivende deltageres produktivitet varierede fra 14 til 29 tekster (gennemsnit 22,3) og tekstanalyser i løbet af de to semestre, hvilket jeg anser for nogenlunde tilfredsstillende, men dog lidt under mine forventninger. Men samme forventninger skal naturligvis justeres i forhold til realiteterne. På grund af projektets forsøgs karakter har jeg derfor heller ikke opstillet rigide krav hvad angår produktiviteten. Det vigtigste var at afprøve selve konceptet, og det er ingenlunde mit indtryk, at deltagerne har ligget på den lade side. Tværtimod er de kommet projektet i møde med megen goodwill.

Fire af de seks skrivende udnyttede desuden muligheden for at få en del af deres essays rettet og gennemgået som opgaver i ”fri skriftlig sprogfærdighed”.

Jeg skal afsluttende sammenfatte elementer af den evaluering, der blev gennemført ved semesterets slutning, og som mundede ud i ønsket om at bruge samme metode i kursets 2. semester:

- De synlige resultater (essays) giver en tilfredsstillende oplevelse af at have udrettet noget konkret, som er blevet kommenteret og ”godkendt” af læreren.
- Små, tematisk snævre essays er bedre og mere overkommelige end bredere skriftlige fremstillinger, som ikke i samme grad disciplinerer skriveren.
- Mini-essay-genren styrker færdigheden i målrettet ”analytisk” læsning af lærebogsstof samt skriftlig fremstilling.
- Sammenhængen med fri skriftlig sprogfærdighed er en vigtig ekstra motivationsfaktor.
- Det løbende indblik i de andres aktiviteter er inspirerende og skaber sikkerhed.

Deltagerne blev konfronteret med en række tvivlsspørgsmål, som jeg havde formuleret for mig selv i løbet af semestret

- *”Man får kun indblik i de aspekter, man selv skriver om!”* Til det svarede deltagerne, at man ikke kunne skrive om ét aspekt uden at vide noget om de andre. Og den målrettede læsning betød jo ikke, at man ikke også læste om de andre aspekter. Man skal faktisk have læst sig frem til et vist overblik for at vide, hvad der skal sorteres fra. Derfor mente de studerende at indvendingen var uberettiget.
- *”De studerende læser ikke hinandens essays. Der er ingen skriftlige kommentarer fra dem”*. Deltagerne påpegede, at det var meget tidskrævende at kommentere andres essays, og det tog i forvejen lang tid at skrive dem. Men der blev diskuteret og kommenteret i uformel mundtlig form i grupperne, hvilket også skulle tages med i betragtning, når læringsværdien blev vurderet.
- *”Timerne styres ikke af de studerendes erkendelsesproblemer, men af de spørgsmål, læreren mener er vigtige!”* De studerende erklærede sig enige heri, men mente sig samtidig ikke i besiddelse i det nødvendige overblik til at formulere spørgsmål af almen interesse til stoffet. Sådant overblik har underviseren imidlertid, og det var derfor helt OK, at det var ham, der styrede indholdet i timerne.
- *”Metoden giver ikke Ansvar For Egen Læring, men udtrykker blot en anden slags pensum: 400 sider tekst byttes ud med et antal essays”*. Her forargedes deltagerne synligt. Alene deres aktivitetsniveau og deres accept af deltagelse i forsøget så de som udtryk for et klart medejerskab. Skriveaktiviteten og de mange valg i den forbindelse så de desuden som yderligere udtryk for, at de selv overtog ansvaret for læringen hvad angik prioritering og mængde af beskrevne aspekter. Også samarbejdet i gruppen var ifølge de studerende med til at fastholde dem i en ansvarlighedssituation.

Der blev således klart givet udtryk for stor tilfredshed med metodens læringseffekt. Det blev også betonet, at den forbedrede læring i høj grad hang sammen med en øget arbejdsindsats i forhold til hvad man brugte af tid på andre discipliner af mere traditionelt universitetspædagogisk tilsnit. Det er også mit helt klare indtryk, at dette hold *løbende* har lært en del mere litteraturhistorie, og med en dybere forståelse, end det har været tilfældet i den tidligere undervisningsform. F.eks. oplevede jeg i analysen og perspektivering af teksterne langt større aktivitet og flere kvalificerede indmeldinger end tidligere. Netop dette løft, som en engageret og perspektivrig tekstlæsning giver, har været en stærk motivation i forløbet.

Fire af de seks skrivende er gået op til den mundtlige litteratureksamen i umiddelbar tilknytning til de to semestres undervisning, sådan som studieordningen foreskriver det, en prøve der vægter 10 ECTS. De fik karakterer væsentligt over det gennemsnitlige (10,3). Den femte deltager har af tekniske årsager måttet udskyde sin eksamen til januar 07, mens den sjette ophørte med studiet af personlige årsager midt i projektets andet semester.

I gruppen af ikke-skrivende deltagere på holdet har kun én været til eksamen som foreskrevet i studieordningen, mens resten har valgt at udskyde eksamen til en senere termin. Det kunne således tyde på, at der er en sammenhæng mellem portfolio-arbejdet og hurtigere færdiggørelse. Blot er det vanskeligt at afgøre, hvad der er årsag og virkning i denne sammenhæng: er det de mere effektive og arbejdsomme, der kan overkomme at give sig i kast med denne arbejdsform og som under alle omstændigheder ville have gennemført hurtigere. Dette ville understøtte Helle Lykke Nielsens tese om at portfolio-pædagogikken har en tendens til at styrke den i forvejen stærkere gruppe af studerende (Nielsen: 2006), eller er det arbejdsformen, der tilskynder til hurtigere færdiggørelse? Dette giver materialet ikke svar på. Under alle omstændigheder er talmaterialet naturligvis alt for smalt til at danne basis for nogen som helst form for konklusioner

I oversigtsform ser holdets eksamens-historik således ud (de studerendes navne erstattet med bogstaver, hvoraf de skrivende deltagere er angivet med fed skrift):

A	11
B	13
C	7
D	10
E	Ophørt
F	Udestår
G	8
H	Udestår
K	Udestår
L	Udestår
M	Udestår

Næste fase i udviklingen af PoLite-konceptet vil bestå i udviklingen af en integreret og løbende evaluering af processen. Den skriftlige refleksion over læringsprocessen skal udvikles. Det samme gælder den metodik, med hvilken de studerende aktivt arbejder med hinandens produkter. Den frivillige kommentering synes ikke at motivere tilstrækkeligt til, at det faktisk sker i nævneværdigt omfang. Men med blot lidt større hold vil det være nødvendigt at lægge en større del af kommenteringsarbejdet over på deltagerne. Desuden ligger der et uudnyttet læringspotentiale netop i muligheden for at gennemgå og kommentere andres skriftlige arbejder.

Den integrerede evaluering skal desuden kunne honorere det ekstra arbejde, der vitterligt ligger i dette koncept, med en løbende afvikling af eksamen. Den største udfordring ligger ikke i at designe en sådan løbende prøveform, men at få den accepteret inden for rammerne af studieordningen. Men også på det punkt er kreativiteten generelt øget og rammerne udvidet i de senere år, så der er ikke grund til andet end fortrøstningsfuld optimisme.

Generel litteratur

- Beck, Steen, Birgitte Gottlieb, *Elev/student. En teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*, Bd 1-2, Odense 2002 (Gymnasiepædagogik 31 og 32, DIG ved SDU, red. Erik Damberg)
- Bräuer, Gerd, "Reformen Durch Portfolios?" www.ph-freiburg.de/schreibwerkstatt → Literarische Werkstatt.
- Ellmin, Roger, *Portfoliomodellen – en måde at lære at tænke på*, Kbh: Gyldendal 2001,
- Ellmin, Roger, *Att arbeta med portfolio – teori, förhållningssätt och praktik*, Malmö u.å.
- Ellmin, Roger, "Portfolio, at komma nära lärendet", onEDGE nr. 3, <http://www.knowledgelab.dk/publications/onedge/onedgeportfolio/>
- Helms, Henrik, „Portfolioen og de horisontale læreprocesser”, onEDGE nr. 3, <http://www.knowledgelab.dk/publications/onedge/onedgeportfolio/>
- Krogh, Ellen, Mi'janne Juul Jensen, *Portfolioevaluering*, Odense 2003 (Gymnasiepædagogik 40, DIG ved SDU, red. Erik Damberg)
- Nielsen, Helle Lykke, "Online test, selvevaluering og læring - hvem hjælper vi med e-læring?", Tidsskrift for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse nr. 7, 2006
- Schnefeld, Mette Luplau og Hanne Toft; "E-portfolio - en platform for refleksion, selvevaluering og dokumentation af kompetencer", i onEDGE nr. 3, <http://www.knowledgelab.dk/publications/onedge/onedgeportfolio/>
- Qvortrup, Ane, "E-portfolioen - en struktur for kompleks videnshåndtering?" onEDGE nr. 3, <http://www.knowledgelab.dk/publications/onedge/onedgeportfolio/>