

Use of portfolios in Religious Studies -- in order to renew courses, to deepen the student's understanding of religion, and to promote the student's active individual responsibility for his/her educational process

Abstract

In our new programme for Religious Studies leading to BA, MA or BTh we try to use portfolios in order to help the students to reflect on their work in the different courses and on how knowledge and abilities attained can prepare for different tasks in different practical contexts and to take responsibility for their own educational process.

We are convinced that this is very important in a programme for Religious Studies, but we believe that this approach can also be of great interest for other educational programmes. We want to evaluate and reflect on our efforts to implement our ideas and improve the programme in such a way that the documentation can be of interest for academic teachers in other programmes with similar educational goals.

Particularly we want to

- * improve the written information given to the new students,
- * improve the content and student tasks of the first module in which the educational ideas are presented,
- * develop a portfolio task in which third year students work as tutors for first year students,
- * develop a web-site with virtual class-rooms for information, discussion and administration of all written reports prepared for the portfolios,
- * experiment with different forms of feed-back on documents written by the students,
- * try to give specific inputs to the development of the writing skills of the students at specific points in the programme,
- * make some follow-up studies on two groups of students and on the implementation process viewed through the eyes of different teachers,
- * document and reflect on our experiences and relate them both to our disciplinary theories and to general educational theories.

For more information about the Project:

<http://www.liu.se/irk/religion/GUR/Presentation00.htm>

Edgar Almén
Linköpings universitet

Erfarenheter från arbetet med en religionsvetenskaplig portfolio

HSV:s kvalitetskonferens i Malmö 2003-03-28

När det religionsvetenskapliga programmet vid Linköpings universitet byggdes ut 1998, gavs det en innehållslig profil och en pedagogisk profil. Den senare hålls ihop av arbetet med en individuell portfolio. Syftet med denna portfolio är att fördjupa studiernas högskolemässighet genom att stärka studenternas reflektion över sina studier och ansvarstagande för hur de väljer och utnyttjar erbjudna kurser. Studenterna förväntas kontinuerligt precisera sina utbildningsmål och reflektera över de genomgångna kurserna. på ett utbildningsfilosofiskt och vetenskapsteoretiskt efter hand mera kvalificerat sätt.

Det handlar alltså om ett fullskaligt försök med ett helt program som tar in 30 studenter per år. För att studenterna i portfolion skall kunna redovisa hur de tagit ansvar för sitt sätt att utnyttja kurserna, bör dessa läggas upp så att studenterna - inom vissa ramar - kan använda studierna för att uppnå olika mål. Dessa frihetsgrader finns då också om samma kurser läses som fristående kurser, och de kan utnyttjas också när (delar av) kurser erbjuds inom lärarutbildningen. Portfolioansatsen berör därför ett flerdisciplinärt ämnes hela kursutbud och en hel lärargrupp.

Ur studentens synpunkt introduceras portfolioarbetet under den första terminen. Det följs upp med kortare terminsrapporter och två sammanfattande redovisningar, en i halvtid efter två år och en när studierna på programmet avslutas efter tre-fyra år. I uppgiften termin 5 ingår att hjälpa en mindre grupp nybörjare till rätta med deras första portfoliuppgift och att reflektera över vad nybörjare kan uppfatta som svårt och över hur den egna synen på portfolion förändrats under de två första åren.

Den första terminens introduktion var till en början en särskild 5p-kurs, men den omformades efter tre år till en kortare introduktionsuppgift med kompletterande seminarier under de första två åren.

Material om vår uppläggning, instruktionerna till studenterna och tankarna bakom uppläggningsen återfinns på institutionens hemsida <http://www.liu.se/irk/religion/portfolio/>.

Efter några års arbete har vi många erfarenheter att dela med andra. Vi är fortfarande övertygande om den pedagogiska ansatsens stora möjligheter. Men vi har också blivit alltmera medvetna om att en sådan ansats kräver en hel del arbete av olika slag.

Leif Magnusson: Underrapport av projekt 173/99

Disposition:

Resultat och vissa tolkningar av enkätundersökningen	1
Portfoliomethodiken i backspegeln	1
Portfolio som den uppfattas efter fem terminer	2
Innehåll och handhavande av portfolion	2
Tutorgruppen	3
Frågor kring integritet, "vem skall läsa mina texter?"	4
Det virtuella kursrummets betydelse	5
Portfolio, tutorgrupp och kurser	5
Tankar kring portfolio	6
De första årens erfarenheter, var står vi?	6
Portfolio, konsten att lyfta sig själv i håret?	9
Samlade observanda	11
Utgångspunkter för framtida utveckling	13

Resultat och vissa tolkningar av enkätundersökningen

Portfoliomethodiken i backspegeln.

För de flesta studerande har insikten om portfolions centrala roll i utbildningen uppdragats först i samband med studiestarten. Intrycken är därför också blandade. Ofta menar man att innebörden inte klargjorts tydligt nog och följdriktigt talar flera studenter om portfolio-uppgifter som dåligt motiverade extra uppgifter.

De uppfattas av vissa som "lite meningslösa" som "en extra börda till studierna", medan andra har uppfattat kravet på reflektion över egna mål med studierna vilket för många gjort utmaningen frustrerande men begriplig.

Några studenter har gjort den intressanta anmärkningen att grupprocessen varit svårare att förena med portfoliotanken än den personliga om än frustrerande, bearbetningen av texter och målsättning. Genomgående menar man att introduktionen inte genomförts på bästa tänkbara sätt. Bland förslag till förbättringar återkommer framför allt tankar på enklare, mer konkret förklaring av syftet och vikten av samstämmighet i lärolaget. Det finns även förslag på en speciell portfoliokurs med syftet att tydliggöra metoden.

Allmänt intryck av studerandes på sjätte terminen (!) syn på introduktionen av portfolio två och ett halvt år tidigare är en relativt negativ inställning. Flertalet ligger under fem på en skala 0 – 10 (0= mycket dålig).

I gruppdiskussioner med studerande från olika terminer poängterar flera deltagare att mognad och livserfarenhet har stor betydelse för upplevelsen av studier i denna form. Det faktum att tre av fyra studerande på programmet är nybörjare i den akademiska världen förklarar då mycket av vilsheten och frustrationen vid mötet med portfoliomethodiken.

Reaktionen är kanske vad man skulle förvänta sig med tanke på att det för de flesta av studenterna var första gången man konfronterades med en så obekvämlig och provocerande syn på studier och kunskap.

I gruppdiskussioner har det också påpekats att "programgymnasiet" (= Lpf 94) vid en ytlig betraktelse kan upplevas "bedrägligt likt" högskolestudier vilket ibland har lett till missförstånd. Detta bör uppmärksammas och gärna tas upp till jämförelse vid en introduktion där typen av krav och förväntningar klaras ut.

Portfolio som den uppfattas efter fem terminer.

Beträffande portfolions avsedda framåtsyftande effekter är det svårt att finna ett entydigt ställningstagande. De som svarat ja på frågan om portfoliomethodiken väckt fler tankar om framtiden än traditionella studier (ungefär hälften av de tillfrågade) framhåller i kommentarer att man fått en mer utvecklade syn på kunskap och vidgat sin syn på tillämpningsområden. Det samma gäller frågan om portfolion lett till annorlunda kunskaper eller kursval jämfört med traditionella studier. Även här går svaren i olika riktningar, och kommentarerna som åtföljer ja-svaren är påtagligt tveksamma.

Vid en allmän skattning av portfolioerfarenhetens värde för "livet efter studierna" är reaktionerna blandade. En förklaring till det varierande resultatet förefaller ligga i bakgrund och de varierande skäl sökande haft för att välja det religionsvetenskapliga programmet. Förhållningssätt till kunskap och karriär i vid mening får alltså stor betydelse för engagemanget i portfolioarbetet.

En jämförelse med Hälsouniversitetet, LiU och etableringen av problembaserat lärande, (PBL) som metod är tänkvärd även om den haltar en smula. I exemplet HU ges inget utrymme för tolkning eller varierande engagemang. Det pedagogiska greppet gäller fullt ut och varken personal eller studerande kan avvika från konceptet.

I ett något annorlunda perspektiv frågas om portfolions funktion som stöd eller struktur i studierna. Man menar då oftast att portfolions värde för studierna är litet, har inneburit merarbete och att värdet/nyttan heller inte motsvarar merarbetet.

Något förvånande visar det sig sedan att en majoritet av de tillfrågade svarat "positiv" eller till och med "mycket positiv" när det frågas om inställningen nu (=T6) till portfolio.

Det något motsägelsefulla resultatet på frågan om den aktuella inställningen till "portfolio-idén" jämfört med övriga svar i avsnittet förklaras antagligen av att studenterna under de fem gångna terminernas studier successivt tagit till sig portfoliotanken och därigenom fått en tydligare bild av/föreställning om vad som borde ha gjorts och hur det borde ha gjorts för att portfolion skulle fått genomslag. Detta är en insikt som även kommit till uttryck i samband med gruppamtal och halvtidsrapporter.

Bland de avslutande fria kommentarerna till portfolio som idé dominerar behov av stöd för den egna utvecklingen. Det talas också om vikten av "ledning" och stöd från alla kurser/lärare.

Innehåll och handhavande av portfolion.

Ur ett nybörjarperspektiv talar man om portfolioinnehåll med en underton av respekt. Om svåra, utmanande uppgifter som även tvingade till eftertanke när det gäller synen på kunskap och sig själv. De starka om än splittrade intrycken mattas under programmets gång och blir

under följande terminer vaga och mindre engagerade reaktioner. Innehållsligt förefaller anknytningen uppfattats som mindre tydlig, mindre uppfordrande efter termin tre – fyra. Förklaringen till utvecklingen är med största säkerhet det förhållandet att portfoliomethodiken av olika anledningar gradvis faktiskt fått en mindre framträdande roll och att studenterna därför kan ha svårt att dra sig till minnes olika sätt att relatera kurser till portfoliotanken.

Praktiska förutsättningar i form av administration får genomgående en kritisk värdering. Det kan delvis bero på programuppläggets natur som i sig innebär en omfattande hantering av material för bedömning och diskussion i olika sammanhang.

Administration kan f.ö. vara en något missvisande rubrik i sammanhanget. Portfoliotanken bygger konkret på en okonventionell texthantering i form av "det virtuella kursrummet" vilket betecknar en relativt avancerad texthanteringsmetod. Det förtjänar att här påminna om att ett av huvudsyftena med portfoliomethoden är just utveckling av skrivförmågan genom läsande/skrivande i en gemensam it-miljö.

Feedback diskuteras med avseende dels på portfoliouppgifterna, dels på terminsrapporterna. Det samlade intrycket för båda typerna av uppgifter är tydlig slagsida mot "ingen" eller "intetsägande". Tendensen står sig och förstärks något genom terminerna. Låga skattningsvärden för feedback övergår i höga (men glesa) siffror när det gäller frustration över arbete med portfoliouppgifter och terminsrapporter.

De avslutande kommentarerna i avsnittet kretsar ofta kring upplevd brist på systematisk återkoppling och tydliga direktiv till portfolioanknutna uppgifter. En rimlig tolkning är att svaren (och bristen på svar) speglar utvecklingen från ett initialt något chockartat möte med portfoliokonceptet till anpassning till en situation styrd av bristfälliga organisatoriska förutsättningar.

Tutorgruppen

Mötet med tutorgruppsidén har genomgående skett i början av första terminen. Introduktionen skedde i varierande former och omfattning beroende på vilket sammanhang och av vem som tagit upp frågan. En vanlig synpunkt är att ökad samsyn mellan tutorer och tydligare information om syfte och planering är viktiga förutsättningar för genomförandet. Under den första terminen var reaktionen på tutorgruppsidén positiv, och i flera fall "mycket positiv"

Grupperna har haft ett tydligt socialt värde medan omdömen om grupparbetets "produktivitet" och innehållslig relevans för portfolion är växlande. Synpunkterna på gruppens funktion röjer stora förväntningarna på konkreta nyttigheter för portfolioarbetet och kontinuerligt stöd. På frågan om tids- och arbetsinsatsen i grupparbete motsvarat utfallet/nyttan är svaren följaktligen negativa (0-5).

En fråga om integritet och närgångna diskussioner om den egna utvecklingen och framtid i tutorgrupperna besvaras närmast oförstående. Inte en skymt av problem, tvärt om talas om "en plats att kunna tala öppet" vilket kan tas som en indikation på gruppens överlag positiva sociala funktion. Två tolkningar kan trots allt vara på sin plats här. Å ena sidan kan frågorna ha upplevts okontroversiella och miljön trygg varför integritet inte upplevts som problem. Det kan å andra sidan vara så att man inte varit tydlig med funktionen som plattform för att pröva reflektioner över sin utveckling? Det förhållandet att man anser att gruppen inte varit till hjälp i valet av kurser eller framtidsplaner talar för den senare tanken. Många kommentarer i rapporter och gruppdiskussionerna tyder också på att tutorgruppernas viktigaste roll ofta

blivit som stöd för att klara svåra avsnitt i litteraturen eller uttolkning av olika uppgifter, alltså inte de mest personligt utmanande frågorna.

Vid tillbakablick tillmäts tutor och tutorgruppens funktion stor betydelse. Tutorn bör svara för en personlig relation och kontinuitet genom utbildningen. Tutor uppfattas även som en värdefull kompletterande funktion till feedback på undervisningen.

I de fall man talar om brister handlar det om allt för sporadiska kontakter eller att man råkat ut för mindre initierade personer i tutorrollen.

Summerat blir tutorn en person till vilken stora förväntningar knyts. Beroende på kunskap och engagemang blir tutorn kanske den som kommer att "personifiera" portfolioidéen. Ett tungt ansvar....

I de fall tutorgruppen inte utvecklat den avsedda karaktären har den, som tidigare påpekats, ofta fyllt ett socialt eller mer allmänt behov av samtalsarena.

På frågan hur man idag (tredje året) ser på tutorgruppsidéen blir svaret klart positivt med flera 10="mycket positivt". Man har tagit till sig idéen men ser brister i genomförandet.

I de avslutande synpunkterna på tutorgruppens roll sammanfattas mycket av svaren på avsnittets frågor. Kommentarer är samstämmiga och framhåller att man ser tutorgruppen och kontakten med tutorn som ett värdefullt stöd för studier och portfolioarbete. Det faktiska genomförandet har emellertid inneburit varierande utbyte för studenterna. Där förväntningarna inte infriats pekar man på dålig kontinuitet i arbetet, tutorer med bristande insikt i portfoliomethodiken och att "alla måste ta sitt ansvar..." för gruppens arbete.

Ett par citat från avsnittet: "tutorgrupper skulle fungerat bättre med kontinuitet. Nu är vi splittrade p.g.a. olika kursval", "ibland överbetonas vikten av skriftlig dokumentation när mycket reflektion görs bäst i dialogform".

Kort sagt tycker man att idéen med tutorgrupper är mycket bra om bara....!

Frågor kring integritet, "- vem skall läsa mina texter"?

Terminsrapporten är ett personligt dokument med reflektioner över framgångar (eller motgångar), och kursval under den gångna terminen. *Förtroendet för institutionens* sätt att hantera rapporterna varierar mellan 0="inte alls" och 10="fullt ut" vilket gör att man i vissa fall kan fråga sig vilken innebörd "sätt att hantera" har för enkätbesvararen. Å andra sidan bedömer man genomgående att man inte skulle ha skrivit annorlunda om rapporten vore tillgänglig för fler lärare. Det samma gäller med få undantag om rapporten gjorts tillgänglig för fler studenter. När frågan sedan ställs *om man faktiskt gjort sina terminsrapporter tillgängliga för flera studenter* visar det sig att svarsalternativet "inte någon" dominerar helt.

Tanken på att låta *terminsrapporten bli underlag för feedback i tutorgruppen* och därmed öka exponeringen möts också med stor tveksamhet. Svaren är övervägande negativa. (0 – 5)

Med tanke på att rapporter och portfoliouppgifter med nödvändighet får en självutlämnande funktion och det skrivna ordets definitiva karaktär är det anmärkningsvärt att diskussionen om integritetsfrågor förefaller främmande för de studerande. Reaktionen eller bristen på reaktion skulle, på samma sätt som i anslutning till tutorgrupperna, kunna förklaras med att måttligt djärva utspel i det öppna, tillgängliga sammanhang inte fordrat något större mått av tilltro eller trygghet medan känsligare frågor reserverats för granskning av handledare/examinator. Det tycks finnas skäl att anta att den öppenhet i redovisning av material som är en förutsättning för delar av portfoliomethodiken inte är helt oproblematiske.

Frågorna är hypotetiska och det är inte alldeles klart att det i varje läge och tillbakablick är integritet man tar ställning till. I handling har man emellertid visat en tydlig återhållsamhet med att göra texter tillgängliga för större grupper.

Utöver svar på frågorna har inga övriga synpunkter lämnats som berör integritetsproblem.

Det virtuella kursrummets betydelse.

Bedömningar av *det virtuella kursrummets betydelse för information* till/från institutionen och administrativt stöd får låga värden dvs. flertalet anser att det endast haft mindre betydelse för studierna. Anmärkningsvärt nog gäller samma bedömning det virtuella kursrummets betydelse för att vidareutveckla portfoliotänkandet samt funktionen av diskussionsforum.

De båda senare aspekterna berör grundläggande förutsättningar för portfoliomethodiken. Genom att dirigera redovisningar och tankeutbyte till en nätbaserad mötesplats introduceras möjligheter till kommunikation oberoende av tid och plats samt en ”lagrings- och byggplats” tillgänglig för studerande och lärare.

Inga särskilda synpunkter som närmare förklarar inställningen lämnas. I samband med gruppdiskussionerna har det emellertid framskyntat att de rent praktiska omständigheterna ofta gjort att det upplevts som en omväg att lägga in texter som lika gärna kunnat lämnas till läraren direkt. Detta i synnerhet som texterna oftast ändå inte var avsedd för en större publik.

Den nätbaserade mötesplatsen för stöd och träning i skrivande har således av olika skäl inte kommit att få fullt genomslag i studiesituationen.

Andra förklaringar som i varierande grad spelat in är: bristande individuell och/eller kollektiv ”datamognad” bland de studerande, bristfällig information om systemet, för långsam feedback, inskolning som kanske kräver längre tid än beräknat, stora förväntningar på personlig kontakt osv.

Portfolio, tutorgrupp och kurser.

Frågan hur portfoliomethodikens tre ”huvudingredienser”, förhåller sig till varandra besvaras av flera studerande med synpunkter på tutor och tutorgruppen. Mycket av förväntningarna på dynamiken i metoden är tydligen knuten till tutorfunktionen. Önskemål om flera möten, bättre kontinuitet, mer respons från tutor och mindre grupper hör till de återkommande kommentarerna. Här understryks tidigare framförda åsikter om tutorgruppens betydelse som mötesplats och behovet av personlig kontakt i mer informell samtalsmiljö.

Någon påpekar också att stöd för självförtroende är en förutsättning för öppenhet i portfolioarbete och skrivande i det virtuella kursrummet.

Andra förhållanden av betydelse för samspelet mellan de ingående delarna är vikten av att alla lärare är insatta och accepterar methodiken, att portfolio förklaras tydligt, att ”-det är bra att samla viktiga dokument i en datamapp” samt att portfolioarbetet stjälar tid från de egentliga studierna (!).

Tankar kring portfolio.

De första årens erfarenheter, var står vi?

Begreppets innebörd och förväntningar om studerandeaktiviteter föranledda av "portfoliomethod" har på senare tid vidgats till att omfatta snart sagt alla former av egendokumentation och materialförvaring. Syftet är vanligtvis att så småningom producera en lämplig skildring för framtida bruk på arbetsmarknaden.

En mer långtgående ambition att låta ackumulerade texter och reflektioner bilda underlag för en kontinuerlig relation mellan student och examinator utmanar många föreställningar om hur studier egentligen skall gå till och reaktionerna har inte uteblivit. Genom knytning till examenskrav (teologie kandidat) och kraven på att skriftligen tydliggöra och bearbeta sitt lärande handlar det främst om intellektuell självständighet, stort mått av frihet, förväntningar på verbal och resonerande förmåga, eget ansvar osv. Indignation och vilshenhet hanteras genom att antingen anta utmaningen och stängas med uppgifterna eller mer eller mindre medvetet förtränga problemet och skjuta det på framtiden.

Det är viktigt att försäkra projektet om engagemang och uppslutning från all personal som berörs av projektet! Studerande skall uppleva konsekvens både i förväntningar och i stöd. Det bör påpekas att behovet av kontinuerligt stöd/ledning i processen inte nödvändigtvis är det samma som hjälp med innehållet. Tutorgrupperna kan spela en central roll under förutsättning att kontinuiteten och kvaliteten säkras. Kvalitet är här i praktiken liktydigt med utbildningsinsatser för tutorer. Bland "goda råd" för tutorutbildning ligger gruppdynamik högt på listan och det är tydligt att tutorgruppen är en värdefull tillgång som inte kompenseras av andra arrangemang.

Vid flera kontakter som tagits med studenter vid sidan om enkäterna har det framkommit att den studentupplevda verkligheten inte helt överensstämmer med programplaner och visioner kring portfoliomethodiken. Skillnaden har ibland varit sådan att frågan inte varit hur portfolion uppfattats utan snarare om den uppfattats över huvudtaget. Ofta överensstämmer uppfattningen då med upplevd brist på information och motivering från starten.

Det är alltså synnerligen viktigt att introduktionen av portfolio inklusive arbetsformer, redskap m.m. kommer in tidigast möjligt, ges tillräckligt utrymme för en djupare förståelse och att budskapet om metodens tillämpningsområde är klart.

De studerande som av en eller annan anledning inte uppfattat eller anammat portfoliokonceptet upplever inte oväntat alla portfoliorelaterade inslag som extra belastningar som inkräktar på "de riktiga studierna". Alla kurser bör alltså ges en anknytning till portfolion när de introduceras. Kopplingen måste påpekas för att de studerande inte skall förlora "den röda tråden" i sina kursval. Det religionsvetenskapliga programmet är dessutom i sig flexibelt och erbjuder stora möjligheter till individuell profilering vilket ställer större krav på kontinuitet i kontakterna mellan lärare och studerande än många andra program.

Portfolio tar sikte på att utveckla individualitet vilket i ett trängre perspektiv inte framstår som det mest rationella förutsättningen för programplanering. Metoden bygger m.a.o. in en "orosskapare" i programmet vars effekter man måste vara tydlig med i det interna arbetet (och acceptera följderna...).

Ett drag som därför blir tydligt genom portfoliomethodikens möjligheter till fria val är att studenterna söker kurser både inom och utom programmet och Linköpings universitet. *Trohet*

mot programmet i sig hör därför heller inte till de mest framträdande dragen hos de studerande. Många kritiska studenter ser också sina val som djärva och egensinniga då man inte uppfattat att det är en del av ett medvetet förhållningssätt från ledningens sida.

En praktisk konsekvens av flexibiliteten blir också att institutionen måste ha kontroll över antagningen till valbara kurser. I praktiken betyder detta inom Linköpings universitet att studierektor för det religionsvetenskapliga programmet ”beställer” en plats på en viss kurs om den studerande argumenterat för valet på ett relevant och övertygande sätt. Om den studerande efter moget övervägande sökt till en kurs som han/hon sedan inte antas till p.g.a. en fri konkurrenssituation skulle naturligtvis valfriheten som utgör en hörnsten i konceptet kunna bli illusoriskt.

Till vanligt förekommande, kortare eller längre, utflykter från den utstakade vägen hör sneddring till lärarutbildning, kyrkliga utbildningar samt naturligtvis att övergå till fristående kurser efter egenplanering.

Rörligheten har mycket riktigt också varit imponerande. Av 34 ”äkta nybörjare” i årskull 98 nådde 17 studenter termin fem och 7 studenter termin åtta ”i rätt tid”. Motsvarande siffror för 99-kullens 40 nybörjare var 16 respektive 8 studenter.

Det finns också olika möjligheter till examina inom programmet examensalternativ som ”programkandidat”, ”programmagister” eller kandidat/magister utanför programmet.

Ev. strykas!

Förutsättningarna med många anledningar till studieuppehåll, Ortsbyten och alternativa examensmöjligheter avspeglas också i antalet registrerade examina efter den nominella studietiden för 98or (99ornas ”11:e termin” är vi inte framme vid ännu) finner man xx T.k., yy f.k. och zz f.m. Om ett års eftersläpning med examina kan ses som rimligt blir ex frekv. ??%

Ur portfolioperspektivet kan studieuppehåll och Ortsbyten, vanligen tolkat som mått på negativ utveckling, också vara mogna beslut grundade på resonemang som utvecklats ur portfolion. Det finns m.a.o. skäl att vara tydlig med vad som kallas misslyckanden eller dåliga resultat.

Portfolio är alltså långt ifrån en ”akademisk fråga” i meningen att den skulle sakna praktisk betydelse. Tvärt emot vad många sagt om teoretiserande och allt för abstrakta resonemang (axplock ur gruppdiskussion: - ”intrycket var att portfolio är en mycket akademisk konstruktion”) har den en påtaglig effekt på studenternas syn på sin utbildning.

Vare sig den uppskattas eller inte, hanteras medvetet eller inte, kommer studerande förr eller senare till frågor kring ”vad har fört mig hit” och ”hur skall jag gå vidare”.

Till bilden hör också projektets organisatoriska och *resursmässiga förutsättningar*. Även här finns utan tvekan en anseelig del av förklaringen till de varierande uppfattningarna om metodens värde. Stöd för studentens portfolio och personliga syntes av kunskaper och reflektioner åtföljs inte av resurser i tid eller pengar utan förutsätts leva ett oberoende liv vid sidan av kurserna. Följden har ofta varit att studenternas förväntningar på lärare i de aktuella kurserna inte rönt ett i alla avseenden entusiastiskt bemötande. För de studerande är detta en central fråga som institutionen bör vara klar över i god tid.

Det virtuella kursrummet är en fråga som i ett avseende gränsar till resursdiskussionen. Det är i efterhand tydligt att det hade varit värdefullt med en resurs i form av it-kompetens med särskilt systemansvar samt pedagogiska uppgifter som introduktion och implementering.

Det väsentliga är inte stötta IKT utvecklingen i sig och det är rimligen inte heller frågan om stora resurser men tillgänglighet, användarvänlighet, överblickbarhet osv. är viktiga faktorer då skrivandet och texter har en central roll i utbildningen. Mycket talar också för att det religionsvetenskapliga programmet inte huvudsakligen attraherar de mest it-orienterade grupperna. Bristen på engagemang i det virtuella kursrummet är trots detta förvånande med tanke på den avsevärda förenklingen i texthantering som det innebär. Ansenliga insatser skulle vara motiverade för att för att göra kursrummet till en naturlig arbetsmiljö.

För portfolioprojektet på det religionsvetenskapliga programmet har även andra, mindre lyckade omständigheter satt sin prägel på studiesituationen för studenterna. Av orsaker som legat utom projektets möjligheter att påverka har två av tre initiativtagare lämnat institutionen, studievägladartjänsten liksom det administrativa stödet har periodvis varit vakant, ny prefekt har tillsatts, lärare har slutat och nya börjat, programplanen har omarbetats, en inledningsvis poängsatt portfoliokurs frångicks. I vissa avseenden har förändringarna inneburit radikalt ändrade villkor vilket inte gagnat projektet. Sammantaget har det *inneburit förändringar som haft en tydlig effekt på* med all säkerhet påverkat de studerandes syn på portfolio som karaktäristiskt inslag i programmet och förklarar en stor del av den kritik som förekommit i samband med portfolioprojektet. Iakttagelserna är triviala ur organisatorisk synvinkel men användarvänligheten dvs. anpassningen till studerandesituationen bör inte underskattas. Det generella intrycket grundat på enkäter, kommentarer, diskussioner är att det över huvud taget är viktigt att försök med pedagogiskt nyskapande i grundutbildningar inramas av en stabil pedagogisk miljö. På vissa områden kan man se skillnader mellan årskullarna i spridning på enkätsvaren. Exempelvis har svaren på enkätfrågor om administrationen kring portfoliouppgifter i hög grad påverkats av förändringar och det fortgående utvecklingsarbete.

En bild som lyser igenom vid många samtal är bristen på ”utbildningsidentitet” för de studerande. Frånsett prästyrket som, för en del av de studerande (inte alla!), gör motivation och framtidsplaner tydliga, råder en påtaglig osäkerhet om hur kompetensen skall användas. Möjligen är det speciellt framträdande problem för religionsvetenskapen men det är troligen på sin plats att begrunda även inom angränsande humanistiska/samhällsvetenskapliga områden. Det här är en aspekt som framträder i de studerandes beskrivning av sig och sina studier men som vore värd större uppmärksamhet på institutions- och fakultetsnivå. Mycket talar för att portfolio och kontinuerligt stöd för reflektioner har stor betydelse för självförtroende och tillförsikt i studier inom kompetensområden som är svåra att identifiera. För de flesta är steget från bilden av sig själv som bärare av ackumulerade kunskaper till att tänka i termer av kompetens för ett verksamhetsområde en mödosam process och vi rör oss på ett område som är svårbemästrat med avseende på personlig strategi oavsett metodik.

Att ge sig i kast med att införa den aktuella formen av portfolio ställer krav på alla inblandade parter. Av kollegiet krävs samsyn i både människosyn och grundläggande pedagogiska frågor. Implicit ligger i detta en utmaning att närma sig ett efterfrågestyrt utbildningssystem vilket kan vara en svårsmält insikt. Berörd personal förväntas att ta upp problem och frågor konsekvent och med samma engagemang. Om inte de studerande skall tvivla på hållbarheten i konceptet måste resursmässiga och organisatoriska förutsättningar för ”uthålligt” stöd planeras från start. Det är helt nödvändigt att kunna följa upp budskapet att det är den studerandes egna ”personliga projektet” som gäller! Naturligtvis kan tryggare, utstakade vägar följas men då har man övergivit målsättningen.

Å andra sida... Av ”användarna” d.v.s. de studerande, krävs framför allt att själv ta ansvar för mål och mening med studierna och att skriftligen uttrycka analys och reflektioner.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att när de studerande under senare delen av programmet ser tillbaka på studierna både uppfattar och uppskattar portfoliomethodiken som ett sätt att utveckla självbild, kunskapssyn och ”studiestrategi”.

Kritik har riktats mot enskildheter i genomförandet och mycket har, av tidigare redovisade skäl, heller inte utvecklats helt i enlighet med den ursprungliga planeringen men man ställer sig utan principiella invändningar bakom portfoliotanken.

Portfolio, konsten att lyfta sig själv i håret?

Portfoliomethodiken är nära förbunden med synen på personlig utveckling, målmedvetet lärande och reflektion. I sin helhet utgör det ett koncept som lätt vinner allmänt gillande och de studerande uppfattar också intuitivt portfoliotankens företräden. När man ser på de studerandes kommentarer vid olika tillfällen i utbildningen slås man emellertid av ett problem som har att göra med svårigheten att se det hela som en process från starten. Ett inbyggt ”moment 22” tycks finnas på så sätt att frustrationen som faktiskt upplevs de första åren med portfoliomethodiken härrör från förväntningen att av egen kraft, genom reflektion över vunna insikter skapa nästa utsiktspunkt på högre nivå för vidare vägval. Det är uppenbarligen svårt, i synnerhet för yngre förstagångsstuderande, att föra resonemang på metateoretisk nivå. *Man kan också tala om svårigheter att skapa en kompetensutvecklingsstrategi på grundval av de inledande kurserna.* Olika ”normala” frustrationsreducerande reaktioner kan sedan noteras för anpassning till situationen.

Oavsett om svårigheterna berott på brister i studieteknik, handledning eller ovana vid akademisk nivå på studier (innehåll, abstraktionsnivå etc.) menar många studerande att ”portfolio blir tydlig och begriplig först i backspegeln” d.v.s. när tänkesättet är etablerat!

Man kommer osökt att tänka på metaforer som ”att lyfta sig själv i håret” eller det indiska reptricket där trollkarlen kastar upp en repända i tomma luften och därefter klättrar upp bland molnen med hjälp av repet. Utan tvekan en utmaning för den oinvigde.

Här har institutionen all anledning att vara observant. Portfoliomethodikens krav kan resultera i överkritisk självbild och misströstan inför uppgiften. Det är därför viktigt, särskilt för förstagångsstuderande, att det finns möjligheter till kvalificerade samtal kring de kunskaper som inhämtas. Det som behövs är handledning i bearbetandet, inte uppmuntrande tillrop om större insatser i meningen avsätt mer tid.

Utöver slutsatser från enkätsvaren har tolkningen av de initiala svårigheterna bekräftats vid flera gruppdiskussioner kring programuppläggning och metodik.

Så långt skulle detta vara en dystert betraktelse om det inte var så att en god del av de studerande stegvis faktiskt åstadkommit det önskade perspektivskiftet. En central fråga för den fortsatta utvecklingen av methodiken blir därför att finna ett språk som beskriva hur kunskapssynen förändrades hos stud. och vilka betingelser som varit avgörande.

Trots allt anser man i grupperna att lång tid och tillbakablick inte borde vara nödvändigt för att ta till sig portfolioidén. Den vanliga meningen är att introduktionen är avgörande för att etablera synsättet. Det är antagligen lätt att underskatta introduktionens betydelse för att etablera arbetsättet. Frustrationen vid programstarten som man uttryckt nästan unisont handlar mer om vilshenhet och svårtolkade budskap än krav på arbetsinsatser. God introduktion är säkert ett nödvändigt men kanske inte tillräckligt villkor. Det är uppenbart att många studerande behövt mer, men framför allt annorlunda, stöd på vägen till den första portfolioredovisningen.

Konkretion har efterlysts vid flera tillfällen och framhållits som en mycket angelägen uppgift för att etablera den utvecklade portfoliomodellen. Det har emellertid visat sig att det ligger nära till hands att låta mera påtagliga och konkreta hjälpmedlen i portfoliomethodiken byta plats med den grundläggande tanken. Studievägledningen har till exempel använt en enkel schematisk skiss ("åttarutningen") för studieplanering över programmets terminer. I samband med enkäten och gruppdiskussioner framgick det att planeringsstödet i sig uppfattats som "det som i själva verket var portfolio" eller "det som det hela gick ut på". En viss försiktighet är att rekommendera då instruktioner av olika slag som egentligen inte förutsätter förståelse tenderar att inbjuda till förenklade tolkningar av mål och mening.

Det är uppenbarligen viktigt och inte helt lätt att förmedlar den abstrakta innebörden av "att lyfta sig själv i håret". Många, troligen flertalet, av dem som efterlyser konkretion hoppas på någon form av kartläggningsmetod, sinnebild eller rent av formel för bearbetning av insikter, "kunskap om kunskap" och hur man relaterar sig själv till nya insikter. Tveklöst skulle mycket vara vunnet när det gäller förståelse av portfoliotanken om man kunde använda ett enande språk på metanivå.

Med en i grunden instrumentell hållning till studierna är man sannolikt mer benägen att inta en kritisk hållning till portfoliomethodikens krav och bördor medan en sökande, nyfiken attityd antagligen lättare finner metoden spännande och kanske lärorik t.o.m. för livet efter studierna. En besläktad, och dessvärre vanlig, attityd till studier som heller inte harmonierar särskilt väl med portfoliomethodiken är vad man skulle kunna kalla "kontraktstanken". Innebörden kan kanske formuleras "om jag gör min del, lär in anvisat stoff osv. kan jag förvänta mig att utbildningen i gengäld tillhandahåller slutsatser och kompetens av värde för min fortsatta bana". Inställningen kan vara både funktionell och effektiv men som det också framgått av enkätsvaren är det frestande att ta skydd bakom det ingångna "kontraktet". Beroende på den studerandes bakgrund, målsättning osv. kan ståndpunkten vara svår att överge och argumentationen för alternativa synsätt verkar oftast endast på lång sikt (i bästa fall).

Vissa inslag i programmet kan naturligtvis göras bättre. Framför allt när det gäller motivation och metakognitiv förståelse men frågan kvarstår om det verkligen går att informera/upplysa sig förbi den intellektuella utmaningen. Istället för att försöka minimera svårigheten kanske den skall lyftas fram. Eftersom de eftersträlvade landvinningarna, de vidgade perspektiven o.s.v. är den mening som den studerande själv skapar av kurserna måste vi kanske tänka oss att processen oundvikligen är krävande. Det som gör studieformen till en spännande upptäcktsfärd för några kanske gör dem till obegripliga förväntningar eller t.o.m. svek för andra. Personlig utveckling mot analytisk förmåga, kritiskt förhållningssätt, kommunikativförmåga o.s.v. är beståndsdelar i all högskoleutbildning, portfolion i den aktuella formen är ett sätt att göra processen tydligare och möjlig att följa.

§ Om ”skrivarkurser” i någon form finns tillgängliga är det att rekommendera som stöd eller förberedelse. Förmågan att formulera sig skriftlig får stor betydelse inom portfoliomethodiken.

§ Portfolioperspektivet måste aktivt och kontinuerligt hållas levande hos de studerande. Demonstrera olika sätt att relatera alla utbildningsinslag till portfoliotanken. Erbjud om möjligt en ”portfoliorelaterad bruksanvisning” i samband med nya inslag i utbildningen.

§ Medvetenhet om gruppdynamik är viktig för tutorerna. Utbildning i någon form kan vara nödvändig för att tutorgruppen skall få avsedd funktion.

§ Tutorer, faddrar, handledare o.s.v. bör ges status och legitimitet genom utbildning och någon form av ”kontrakt” Det ömsesidiga ansvarstagandet för en diskussion som har relevans för methodiken kan vara svårt att uppnå genom tillfälliga lösningar och uttalade förväntningar.

§ Tutorgruppen och det tids- och rumsobundna ”virtuella kursrummet” bör utvecklas så att de utgör kompletterande funktioner.

§ Om IKT exempelvis i form av ”virtuellt kursrum” används bör någon inom institutionen fungera som systemansvarig med uppgift att uppdatera, informera/introducera osv.

+++++

Platsgaranti inom inst? fakulteten?

IKT och V-k-rum är användbart !

Utgångspunkter för framtida utveckling.

Portfoliomethodik i den aktuella utformningen bygger på ett antal grundläggande föreställningar som har generell bärighet för personlig utveckling när det gäller kunskapssyn såväl som självuppfattning och kompetensutveckling.

En intressant aspekt av portfoliomethodiken är att den i flera avseenden har mycket gemensamt med både den väletablerade ”klientcenterade” vägledningsteorin (Carl Rogers) och den på senare tid lanserade ”konstruktivistiska vägledningsteorin” med Vance Peavy som namnkunnig företrädare. Teorierna står varandra nära i frågor om jaget, självet och verklighetsuppfattning. Det idémässigt nära släktskapet med portfoliomethodikens grundläggande tankar innebär möjligheter till samverkan på ett konsekvent och överbryggande sätt mellan vägledning, pedagogik och individens sätt att relatera sig till framtida mål.

Portfolions karaktär av processtöd är ytterligare en aspekt som skulle vara en intressant utgångspunkt för utveckling av vägledningsmetod anpassbar till portfoliomethodik. Som princip harmonierar väl med dagens växande behov av förberedelse för att hantera föränderlighet med hjälp av flexibel karriärplanering.

I ett framtidsperspektiv som allt tydligare karaktäriseras av individuella strategier, föränderlighet på arbetsmarknaden, mer av tänkande i termer av kompetenser, mindre av fasta yrkesroller, är det inte bara ”redskapen” som förändras, själva spelplanen omvandlas allt oftare och snabbare. I ökande utsträckning handlar det därför för den enskilde om att ta ansvar för, och skapa den egna vägen för målsättningar vilkas värde och mening i grunden endast motiveras av övertygelsen i den egna självbilden och verklighetsuppfattningen. *Vi rör oss från förberedelse för att delta i skapandet av det moderna samhället i riktning mot det postmoderna paradigmets ”privatiserade karriärprojektet”*.

Som en grov skiss kan man tänka sig att portfolions processkontroll och material, i samverkan med vägledning som fokuserar självbild, meningsskapande och omvärldstolkning resulterar i en progression som stödjer utvecklingen av en personlig kompetensstrategi.

Kontinuitet och bredd i vägledning samt uppföljning i samband med studieproblem är ett svårhanterat problem när det gäller studerande på fristående kurser. Ett naturligt steg kunde därför vara att pröva tillämpningen av en generaliserad modell bland studerande på fristående kurser inom den filosofiska fakulteten.

Vidare finns det ett antal program som arbetar med eller planerar för mer eller mindre avancerade tillämpningar av portfolio.

I det senare fallet i synnerhet i det senare fallet bör erfarenheter och engagerad personal utgöra en värdefull resurs som det gäller att finna former att utnyttja på bästa sätt.

A. Vilken typ av teoretiskt stöd bör utbildningen bidra med för att utveckla studenternas ansvarstagande för sin egen utbildning på vårt program?

Vi har startat med samtal utifrån en film och några uppsatser om vilka slags kunskap och vilka slags färdigheter som man kan hoppas på att utveckla med hjälp av religionsvetenskapliga studier och om hur sådan kunskap och sådana färdigheter kan förhålla sig till livsåskådningar och tro/livsmod. Men här går det förstås att driva frågorna vidare åt olika håll.

Det är naturligt att se dem som genuint pedagogiska frågor som handlar om studentens läroprocess - men detta skall göras kvalificerat utan att studierna i religionsvetenskap omvandlas till studier i pedagogik.

Frågorna bör också ses som kunskapsteoretiska och/eller vetenskapsteoretiska, och som sådana bör de följa med genom hela utbildningen. Här gäller det att finna startpunkter som utmanar utan att väcka alltför starka motreaktioner, som både uppmuntrar en konstruktivistisk kunskapssyn och som inte binder i en viss sådan utan vidareutvecklar en nyfikenhet på olika kunskapssyner inom det historiska och samtida material man studerar och öppenhet för att det kan finnas olika kunskapsideal hos lärarna och inom (och kanske mellan) religionsvetenskapens olika deldiscipliner.

Frågorna kan naturligtvis också ses ur de yrkens perspektiv som utbildningen kan förbereda för. Här bör nog utbildningen ge en viss kunskap om de diskussioner som förts omkring målen för den utbildning man går och omkring vilka krav på kunskaper och förmågor som olika yrken anses ställa. Men också detta kan naturligtvis problematiseras en hel del. Dessa bilder av kraven kan naturligtvis vara olika väl underbyggda och olika tydligt vara färgade av teoretiska förutsättningar som många av oss idag ifrågasätter. Och samhällsförändringar kan ju göra att det i den framtid man utbildas för kommer att ställas andra krav.

Så här i efterhand kan vi se att vi de första åren startade introduktionen väl ambitiöst. Alla dessa problematiseringar skapade motreaktioner som kunde bli mycket häftiga. Oftast var det nog så att man började se mönstret och relevansen i dessa frågor efter två-tre år. Men dessförinnan var man mest provocerad av att det var lärarnas (eller några lärares) synsätt som prackades på en och ställde tilläggskrav på en, som inte ställdes i andra studier och som man inte såg som en integrerad del av de religionsvetenskapliga studierna. Om det verkligen skall kunna bli ett aktivt studentansvar i hela processen, måste progressionsproblematiken ägnas betydligt större uppmärksamhet än vi gjorde då. Å andra sidan blev det inte heller så lätt att hitta naturliga kontexter för de nya seminarierna. Efter den inledande, gemensamma A-kursen väljer studenterna mellan kurser i våra olika ämnesområden, och dessa portfolioseminarier kommer lätt att hänga i luften.

Vi har också efter hand försökt formulera en annan progression. De första portfoliodokumenten får gärna vara mycket upplevelsemässigt personliga (jag tycker.. känner för... upplever som viktigt...). Men eftersom ett mål för utbildningen ju är att man efter hand skall bli "akademiker", kunna mera, behärska flera teoretiska verktyg (begreppsapparater och teorier), och bli teoretiskt mera medveten (om vad man gör när man använder teoretiska verktyg). bör slutportfolion vara mera sakligt personlig (mot bakgrund av... för att beakta främst ... men också... har jag valt att prioritera...), och mellanpapperen bör avspegla en pågående process i denna riktning.

B. Hur utveckla samspelet i lärargruppen?

Upplägget ställer stora krav på samarbetet i lärargruppen. Studenterna förväntar sig att lärargruppen är sampratad om den pedagogiska modellen, om uppgifterna och om de teoretiska redskap som erbjuds. Vi har haft svårt att leva upp till detta. Förmodligen kommer fler lärargrupper än vi att få det, och efter hand är vi inte ens övertygade om att det skulle vara enbart en fördel om vi utgjorde en grupp utan olikheter och spänningar.

Lärarna har olika teoretiska intressen och därmed inte bara olika preferenser i de teoretiska debatterna utan också olika grader av intresse och engagemang i de vetenskapsteoretiska, pedagogiska och utbildningspolitiska frågeställningar som studenterna skall få hjälp att sätta sig in i. Efter hand har det också blivit klart för oss att dessa olika frågeställningar har olika tydliga och olika breda kontaktytor med de olika religionsvetenskapliga deldisciplinerna. Det blir alltså rimligt att utnyttja de intressen och kunskaper som finns och att därmed låta olika lärare ta olika stort ansvar för dessa moment i utbildningen. Men därmed blir inte längre ansvaret delat. Och därmed kommer det gemensamma inte att bli helt neutralt i förhållande till ämnesområdena, vilket det ursprungliga upplägget förutsatte.

Lärarna har naturligtvis också på grund av olika undervisningsbördor och diverse andra engagemang över tid varierande utrymme att satsa på denna aspekt av programmet. Detta skapar också kontinuitetsproblem och sårbarhet, särskilt i ett förhållandevis litet arbetslag, där vi skall täcka flera discipliner och därför har begränsad utbytbarhet i undervisningen.

Ganska snart upptäckte vi också en tredje faktor som hotade samsynen. De av oss som varit med och formulerat den pedagogiska profilen tyckte att vi pratat oss samman och var nog beredda att försöka axla ett gemensamt ansvar. De som sedan anställdes för att vara med och förverkliga det förnyade programmet var naturligtvis i ett annat läge, där de behövde pröva vad som var bindande och var friutrymmena fanns, och de kom då att komma i ett slags motsatsställning till dem som i deras ögon uppträdde som om de ägde tolkningsföreträde. Detta borde vi ha förutsett. Men även när vi börjar prata om det, har vi haft svårt att finna vägar ut ur denna motsättning.

Mot dessa krafter som drar isär lärargruppen, har vår ambition varit att skapa arenor där vi kan prata oss samman. Huvudarenorna är den inledande, gemensamma A-kursen och portfolioredovisningarna i halvtid och vid slutet av utbildningen.

A-kursen formulerade vi utifrån innehållsprofilens tre temata som skulle hålla ihop kurserna inom de olika ämnesområdena, och vi började med ambitionen att vi skulle undervisa parvis på de fyra fempoängskurserna för att arbeta med de gemensamma referensramarna och framstå som en helhet i förhållande till studenterna. Efter hand har vi fått allt svårare att uppfylla denna ambition. Ansvarsförhållandena har fastnat. Kopplingarna har därmed blivit tydligare till lärarnas ämnesområden än till de gemensamma temata. Allt oftare blir en lärare ensam på sin 5p-kurs. När andra åtaganden växer, känns det lättast att lämna A-kursen till någon vikarie, som då har än svårare att dela ett gemensamt ansvar.

Portfolioredovisningarna finns kvar som gemensam arena. En halvtidsredovisning skall examineras av två lärare och en slutportfolio av tre. Vi försöker engagera de lärare som studenten haft mest med att göra. Här förs alltså fortfarande samtalen (ungefär som de amerikanska lärarna tvingades till samtal när de började arbeta med skrivprocess-portfolios), om än under tidspress och viss frustration när vi ser hur vi missförstås. Denna lärarnas lärprocess återförs

till studenterna i form av kompletterande kommentarer och instruktioner. Här finns fortfarande en viss potential, eftersom dessa samtal så påtagligt handlar om våra olika kurser och de likheter och skillnader studenterna kommenterar och eftersom också värdet av olikheterna mellan lärarna kan komma fram.

C. Hur ge feed-back och öka studenternas förmåga att finna, ge och utnyttja feed-back?

Med denna uppläggnings krav på utrymme i kurserna för anpassningar till individuella utbildningsmål och individuella utbildningsbehov av studierna får studenterna betydligt fler skrivuppgifter i grupp och enskilt än tidigare. Till detta kommer alltså många ganska personliga portfolioredovisningar.

Vi märkte snart att detta skapade ett närmast ouppfyllbart behov av feed-back hos studenterna. Detta behov förstärktes naturligtvis av den ganska vanliga frustrationen inför nya och oförstådda förväntningar. I den situationen förstärktes ju dessutom bara frustrationen av att man fick helt olika former av feed-back från olika lärare, och trycket mot lärarna förstärkte också spänningar mellan lärarna.

Det enkla svaret är kanske att en pedagogisk modell av detta slag kräver oerhört mycket arbete med att ge (bra) feed-back för att inte studenterna skall ge upp och avbryta den inleda och lovande processen. Detta kan bli ett vägande argument mot modellen, eftersom det är mycket svårt att skapa dessa resurser och de ju i så fall måste tas från annan undervisning.

Vi är fortfarande bara i början på vårt arbete att utveckla formerna för lärar-feed-back och göra dem hanterliga både tidsmässigt och emotionellt. Om man vill uppmuntra självständigt tänkande i förhållande till individuellt formulerade utbildningsmål, kan det ofta ta en halvtimme innan man kommit på hur en inlämnad rapport är tänkt och sedan ytterligare en halvtimme för att komma fram till en egen uppfattning om hur långt det förda resonemanget håller. Om man sedan skall försöka kommunicera detta med studenten, tar det ytterligare tid. Och så har man kanske 50-60 ytterligare rapporter att reagera på och försöka hålla isär. Men det är svårt att ge upp den inledande ambitionen, så man vill gärna ändå försöka.

En annan ansatspunkt är förstås att hjälpa studenterna till flera former av feed-back. Studenterna kan ge varandra feed-back, och vi kan förhoppningsvis bli bättre på att hjälpa dem att bli bättre både på att ge och att ta kamrat-feed-back. Och det finns ju andra som kan ge feed-back. Om man har gjort en intervju, kan man ju återkomma till ett samtal om hur man redovisat intervjun. Studenten kan använda kamrater utanför undervisningsgruppen, och utbildningen kan systematisera möten mellan studenter som kommit olika långt i utbildningen.

Så långt komna, började vi vända på frågeställningen. Efter utbildningen får man inte längre någon lärar-feed-back. Ett viktigt utbildningsmål borde nog vara att studenten under utbildningen lär sig att söka upp feed-back och att skapa relationer och grupper, där man kan ge och ta feed-back, för att efter utbildningen kunna få hjälp i sin fortsatta lärprocess. Men också i förhållande till denna frågeställning har vi bara börjat.

D. Hur undvika destruktiva logiker i själva portfoliomodellen?

Redan innan vi nystartade programmet fick vi frågan hur vi skulle undvika att det individuella ansvarstagandet blev ett övertagande av nya standardlösningar, att studenterna sade sig välja

det de trodde vi ville ha snarare än tog eget ansvar. Vi tog inte den frågan på särskilt stort allvar då, men börjar nog göra det nu.

I någon mening är kanske all utbildning ett försök att lära av andras val. Oftast betraktar vi det som något positivt. Men var går gränsen mellan ansvarigt och oansvarigt lärande av andra? Vidare blir det egna ansvarstagandet bli alltför abstrakt om det bortser t ex från faktiska förväntningar på kommande arbetsplatser. Kanske kan det egna ansvarstagandet bli större, om det sker i förhållande till några tydligt formulerade modeller som erbjuds. I den riktningen kan man tolka det arbete som studenterna initierat med att försöka formulera utbildningsprofiler i samråd med tidigare studenter som funnit ovanliga vägar på arbetsmarknaden och med personer i myndigheter och företag som skulle kunna anställa personer med religionsvetenskaplig utbildning, om de hade en bestämd profil, var bra på vissa saker.

Det finns också en risk att portfoliotexter drabbas av samma förödande logik som vittnesbörd om en egen omvändelse: För att få så bra relief som möjligt frestas man att måla det förgångna i så svarta färger som möjligt. Det kan vara smickrande för lärarna, om de framställs som trollkarlar som har hjälpt studenterna att förvandlas från obildade halvmänniskor till genomhumana fullblodsakademiker - men det är varken sant eller sunt att skriva så. Det är nog sannare att ge en mera nyanserad bild av både då och nu, och sundare att vara litet mera ödmjuk inför både sitt forna jag och sitt nuvarande jag.

Men det finns också en motsatt logik: För att visa att man verkligen lärt sig mera om de akademiska kraven, om framtida yrkeskrav och om den egna personliga mognaden, kan man lockas att bli hyperkritisk i beskrivningen av var man nu står. Också detta kan skrivas både av övertygelse och för att försöka smickra lärarna. Det är troligen varken sannare eller sundare än det föregående. Därtill kommer ett formellt problem, åtminstone i slutportfolion, som ju skall vara en del av examensarbetet och därför motivera att man får en examen. Om man direkt eller indirekt skriver att man inte uppfyller kraven för en teol kand-examen (eller den examen man ansöker om), får vi ju inte ge studenten någon examen!

E. Vilka motkrafter kan man försöka mobilisera?

De problem vi mött är alltså betydande. Vi vacklar kanske. Vi har definitivt gjort sådant som kan betraktas som kompromisser, men det kan kanske också betraktas som lärdomar och framsteg. Men vi försöker åtminstone ett tag till.

Vi uppskattar stödet från fakulteten och att andra utbildningar inom och utom universitetet har inspirerats av vårt program och våra tankegångar. Visst kan det kännas kluvet ibland, när de blir lika entusiastiska som vi var när vi började - och till synes lika omedvetna om problemen.

Ett väl så viktigt stöd är när rätt många studenter efter hand upptäcker möjligheterna och blir mycket aktiva försvarare av modellen, ambassadörer för den inom och utom institutionen - och samtidigt anklagar oss lärare för att inte göra tillräckligt eller för att svika våra egna ideal.

Förmodligen återfinner vi därför ett ganska portfoliolikt behov i lärargruppen: Vi behöver stärka de gemensamma portfolioarenorna och utveckla interna och externa feed-back-strukturer, relationer och arenor, där vi kan dela erfarenheter och, inte minst, glädjeämnen.