

Portfolio nader bekeken

Een literatuuronderzoek naar (digitaal) portfolio

Auteurs

Tamara A.J.M. van Gog (stagiaire Ontwikkelings- en Onderwijspsychologie,
Katholieke Universiteit Brabant)
Ivonne L.H. Heijmen-Versteegen

Rapportnummer

20365.655-CA/IH

Datum

januari 2001

Portfolio nader bekeken

Een literatuuronderzoek naar (digitaal) portfolio

© 2001 Fontys

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm, geluidsband, elektronisch of op welke andere wijze dan ook en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen zonder toestemming van Fontys.

Hoewel dit onderwijsmateriaal met zorg is samengesteld, aanvaarden auteur(s) noch Fontys enige aansprakelijkheid voor schade ontstaan door eventuele fouten en of onvolkomenheden in deze publicatie.

Inhoudsopgave

1. INLEIDING	7
2. THEORETISCH KADER.....	8
2.1 VERANDERENDE VISIE OP ONDERWIJS	8
2.2 VERANDERENDE VISIE OP TOETSING.....	9
2.2.1 Nieuwe vormen van toetsing	10
3. PORTFOLIO IN DE LERARENOPLEIDING.....	12
3.1 HET GEBRUIK VAN PORTFOLIO'S BINNEN HET ONDERWIJS	12
3.1.1 Portfolio binnen lerarenopleidingen	12
3.2 FUNCTIES VAN HET PORTFOLIO BINNEN LERARENOPLEIDINGEN	13
3.2.1 Beoordelen van competenties van de student.....	14
3.2.2 Begeleiden en stimuleren van professionele ontwikkeling van de student	14
3.2.3 Gebruik in sollicitatieprocedures.....	15
3.3 PORTFOLIO EN DE GEWENSTE ASPECTEN VAN NIEUWE TOETSVORMEN	15
3.3.1 Aansluiten bij constructivistische visie op onderwijs.....	15
3.3.2 Ruimte bieden voor individuele verschillen.....	19
3.4 VOORDELEN VAN PORTFOLIO	19
3.5 NADELEN VAN PORTFOLIO	20
3.5.1 Betrouwbaarheid en validiteit.....	20
3.5.2 Reflectie.....	21
4. DIGITAAL PORTFOLIO.....	22
4.1 VOORDELEN VAN DIGITALE PORTFOLIO'S	22
4.1.1 Specifieke problemen met digitale portfolio's	23
5. INTERVIEWS MET GEBRUIKERS VAN DIGITAAL PORTFOLIO.....	24
5.1 ACHTERGROND PORTFOLIO ICHTHUS EN EFA.....	24
5.1.1 Resultaten interviews.....	25
5.1.2 Interviews met studenten.....	25
5.1.3 Interviews met docenten.....	28
6. AANBEVELINGEN VOOR IMPLEMENTATIE.....	32
6.1 AANBEVELINGEN VOOR IMPLEMENTATIE VAN (DIGITAAL) PORTFOLIO	32
6.1.1 Stap 1: stel de functie van het portfolio vast	32
6.1.2 Stap 2: stel de doelen van het portfolio vast.....	32
6.1.3 Stap 3: stel vast hoe de portfoliostructuur ingevuld kan worden.....	32
6.1.4 Stap 4: stel vast welke technologie gebruikt wordt voor het portfolio	33
6.1.5 Stap 5: beantwoord 'logistieke' vragen	33

6.1.6	Stap 6: voer een pilot uit.....	34
REFERENTIES		35
BIJLAGE 1 INTERVIEW STUDENTEN.....		37
BIJLAGE 2 INTERVIEW DOCENTEN		42

Verantwoording

Voor u ligt het rapport van een literatuuronderzoek naar (digitaal) portfolio. Dit literatuuronderzoek is uitgevoerd als opdracht voor mijn afstudeerstage bij Fontys Hogescholen¹ in het kader van de opleiding Ontwikkelings- & Onderwijspsychologie aan de Katholieke Universiteit Brabant.

De opdracht was een verkennend literatuuronderzoek uit te voeren voor het project Digitaal Portfolio naar portfolio en digitaal portfolio en een aantal interviews af te nemen bij opleidingen die al met digitaal portfolio werkten. Het project Digitaal Portfolio is een deelproject van Project 7: Kennisinfrastucturen binnen de tweedegraads lerarenopleidingen van Fontys Hogescholen. Dit project vindt plaats in het kader van Educatief Partnerschap (EPS).

Vanwege het verkennende karakter van het onderzoek zijn zoveel mogelijk bronnen geraadpleegd, zoals wetenschappelijke tijdschriften, publicaties op Internet en de ERIC database². Er blijkt veel literatuur op het gebied van (digitaal) portfolio te bestaan. Helaas blijken weinig publicaties een wetenschappelijke achtergrond te hebben. Vooral de Amerikaanse literatuur is veelal beschrijvend of anekdotisch van aard. Het aantal mogelijke invullingen die het begrip portfolio kan hebben, is hier waarschijnlijk debet aan.

Vanwege het verkennende karakter is na eerste lezing van de literatuur, de structuur van het rapport bepaald. Hierbij is de opdracht vanuit de tweedegraads lerarenopleidingen richtinggevend geweest. Bepaalde aspecten zijn vanuit de optiek van de lerarenopleidingen beschreven. Dit neemt niet weg dat die aspecten ook voor andere opleidingen relevant zijn.

De geciteerde literatuur is geselecteerd op basis van kwaliteit en relevantie voor een bepaald aspect. Met andere woorden: bij overlappende informatie uit verschillende bronnen, zijn alleen de meest relevante geciteerd. Bij het schrijven van het rapport is niet uitgegaan van één bepaalde invulling van portfolio. Ook bij de interviews is ervoor gekozen om niet alleen studenten die met één bepaald portfoliomodel werken te interviewen, een andere invulling van het portfolio zou andere ervaringen kunnen opleveren.

Dit rapport biedt een overzicht van wat portfolio wel en niet is en wat het zou kunnen zijn. Het is *geen handleiding* voor opleidingen die met portfolio's willen gaan werken, maar een handreiking. Het biedt een overzicht van aandachtspunten en een theoretische basis vanuit de literatuur tot en met december 2000.

Het onderzoek naar portfolio staat, zoals dat naar alle nieuwe toetsvormen, in de kinderschoenen. Er is nog veel wetenschappelijk onderzoek nodig om de lacunes in beschikbare kennis, die uit dit rapport blijken, aan te vullen.

¹ Van 1 september tot en met 31 december 2001 bij Causa, van 1 januari tot 1 februari 2001 bij Facilitair Bedrijf Afdeling Onderwijs.

² <http://www.accesseric.org/>

Samenvatting

Binnen het onderwijs vinden veel veranderingen plaats. Toetsing is onderdeel van onderwijs en zal ook moeten veranderen. Veel vernieuwingsprogramma's gaan uit van constructivistische principes. Binnen het Hoger Onderwijs is er dan ook behoefte aan nieuwe toetsvormen die uitgaan van constructivistische principes en die ruimte bieden aan individuele verschillen in bijvoorbeeld instapniveau en leerweg. Portfolio is één van die toetsvormen. Onder de noemer portfolio kunnen echter veel verschillende invullingen schuil gaan, afhankelijk van de wensen van de opleiding. In dit literatuuronderzoek worden de verschillende mogelijkheden en beperkingen van portfolio beschreven. Het proces van samenstellen van een portfolio wordt vaak beschreven als 'verzamelen – selecteren – reflecteren – presenteren' (Van Hout-Wolters, 1999). Verzamelen van het werk, selecteren van werk waaruit een bepaalde competentie blijkt, reflecteren op het leerproces en presenteren van dat alles in een portfolio.

De optimale vorm lijkt een portfolio dat:

- gedurende de hele opleiding wordt bijgehouden;
- de beroepsontwikkeling van de student stimuleert;
- de beroepsontwikkeling van de student inzichtelijk maakt, zowel voor de student zelf als voor de opleiding;
- daardoor goede begeleiding van die ontwikkeling mogelijk maakt;
- het mogelijk maakt de competenties van de student te beoordelen;
- de onderwijsvisie van de opleiding weerspiegelt.

Een digitaal portfolio heeft veel voordelen boven een 'papieren' portfolio. Het is compacter, gemakkelijk toegankelijk, het maakt werken aan het portfolio tijd en plaats onafhankelijk en draagt bij aan de ontwikkeling van ICT-vaardigheden. Een digitaal portfolio vereist echter een goede infrastructuur en voldoende beschikbare apparatuur.

Uit interviews met gebruikers van een digitaal portfolio blijkt over het algemeen een positieve mening over het portfolio. Leren een portfolio samen te stellen kost tijd, zowel het leren selecteren als het leren reflecteren. Het is van belang bij de implementatie van portfolio een aantal punten goed te overdenken. Portfolio's zijn 'in' en worden daarom vaak te haastig geïmplementeerd, zonder dat een duidelijke functie, doel of invulling is beschreven. Digitaal portfolio vereist ook dat er nagedacht wordt over de te gebruiken technologie.

1. INLEIDING

Het project Digitaal Portfolio is een deelproject van het Educatief Partnerschap (EPS) Project 7: Kennisinfrastucturen. Dit literatuuronderzoek is uitgevoerd voor het deelproject binnen de tweedegraads lerarenopleidingen van Fontys Hogescholen.

EPS is een innovatieprogramma gebaseerd op de huidige visie op onderwijs. De theoretische achtergrond van deze visie op onderwijs, het constructivisme, wordt beschreven in Hoofdstuk 2. Om aan te sluiten bij de huidige visie op onderwijs, zijn nieuwe toetsvormen nodig, die uitgaan van constructivistische principes en ruimte bieden voor individuele verschillen. Portfolio is een toetsvorm, die in dit concept past.

In Hoofdstuk 3 wordt nader ingegaan op portfolio. Portfolio's zijn 'in', maar er is veel onduidelijkheid over wat portfolio nu eigenlijk is. De oorzaak hiervan is, dat portfolio veel verschillende functies en invullingen kan hebben. Een aantal mogelijkheden wordt beschreven. Verder wordt in dit hoofdstuk beschreven hoe portfolio kan voldoen aan de gewenste aspecten van nieuwe toetsvormen.

Het werken met een digitaal portfolio heeft veel voordelen vergeleken met een 'papieren' portfolio, maar brengt ook enkele specifieke aandachtspunten met zich mee. Deze aandachtspunten hebben vooral met technologische aspecten te maken, qua inhoud is er weinig verschil met een 'papieren' portfolio. Dit komt in Hoofdstuk 4 aan de orde.

In Hoofdstuk 5 worden de resultaten beschreven van een aantal interviews met studenten en docenten van de Ichthus Hogeschool Dordrecht en van de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA) die ervaring hebben met een digitaal portfolio.

Uit de literatuur is een aantal aanbevelingen naar voren gekomen voor opleidingen die met een digitaal portfolio willen gaan werken. In Hoofdstuk 6 worden deze aanbevelingen uitgewerkt.

2. THEORETISCH KADER

2.1 Veranderende visie op onderwijs

De eisen die vanuit onze huidige maatschappij aan het onderwijs gesteld worden, vragen om nieuwe manieren van leren (Simons & Lodewijks, 1999). In deze informatiemaatschappij veroudert kennis snel. Organisaties, werknemers en studenten moeten de vaardigheden ontwikkelen om zelf die kennis op peil te houden (een leven lang leren). Daarnaast dient het onderwijs beter te gaan aansluiten bij individuele verschillen tussen leerlingen. Momenteel wordt er nauwelijks rekening gehouden met verschillen in sociale en culturele achtergronden en verschillen in beginniveau, leerstijl, leer-tempo en leerweg (Voogt & Odenthal, 1997). Het HBO bijvoorbeeld biedt hetzelfde standaard curriculum aan studenten met zeer verschillende vooropleidingen, zoals MBO, HAVO of VWO. Daarnaast krijgt het steeds meer te maken met zij-instromers en allochtone instromers. Zij hebben elders al bepaalde vaardigheden opgedaan en competenties ontwikkeld, waardoor een deel van het opleidingstraject overbodig kan zijn. Het niveau en de breedte van die competenties zijn echter voor alle instromers verschillend. Om recht te doen aan deze verschillen is flexibilisering van opleidingstrajecten wenselijk (Denters, Van Brakel, & Van Himbergen, 1999).

Om in staat te zijn tot levenslang leren, zijn andere soorten leerresultaten nodig, van algemenere aard en met een bredere reikwijdte. Deze nieuwe leerresultaten bestaan uit algemene leer en denk, regulatieve en coöperatieve vaardigheden.

Leer en denk vaardigheden hebben betrekking op het verzamelen, bewerken en verwerken (integreren en gebruiken) van informatie. Regulatieve ofwel metacognitieve vaardigheden zijn nodig om het leerproces te kunnen sturen: voorbereiden, bewaken en toetsen, bijstellen en herstellen, evalueren en reflecteren op het leerproces. Coöperatieve vaardigheden zijn nodig om te kunnen samenwerken met anderen om een bepaald doel te bereiken (Simons & Lodewijks, 1999).

Om tot deze nieuwe leerresultaten te komen zijn, zoals gezegd, andere leerprocessen nodig die uitgaan van constructivistische principes.

Kenmerken van constructivisme zijn (Simons & Lodewijks, 1999):

- *Leren is een actief proces.* De student moet bepaalde handelingen verrichten tijdens het verwerken van de informatie om tot betekenisvol leren te komen.

- *Leren is een constructief proces.* De student moet nieuwe informatie bewerken en relateren aan andere informatie. De lerende construeert een persoonlijke, conceptuele kennisbasis;
- *Leren is een cumulatief proces.* Het leren van nieuwe informatie bouwt voort op en gebruikt de reeds aanwezige kennis van de lerende. De manier waarop dit gebeurt, bepaalt wat en hoeveel geleerd wordt.
- *Leren is een doelgericht proces.* Leren is het meest succesvol als de lerende zich bewust is van het doel waar hij naartoe werkt en verwachtingen heeft die geschikt zijn om tot de gewenste uitkomst te komen.
- *Leren is een reflectief en diagnostisch proces.* De lerende bewaakt het leerproces (monitoring) en toetst zichzelf en/of medestudenten om lacunes in kennis en vaardigheden te ontdekken en om te beoordelen of het leren nog op de gestelde doelen gericht is.
- *Leren is een contextgebonden, sociaal proces.* Leren vindt plaats in interactie met anderen (medestudenten, docenten, stagebegeleiders, et cetera) binnen een culturele (beroepsmatige) en historische context.

De onderwijsveranderingen aan het einde van de twintigste en het begin van de eenentwintigste eeuw, bevatten veel elementen uit het constructivisme, zoals:

- zelfgestuurd leren met de docent als begeleider;
- samenwerkend leren;
- taakgericht en probleem gestuurd onderwijs (PGO);
- leren in een authentieke context.

Daarnaast is een trend zichtbaar richting meer geïntegreerde curricula. Vakken of onderdelen worden niet meer op zichzelf staand verzorgd, maar worden in de context van bijvoorbeeld het latere beroep vormgegeven. Het inrichten van het opleidingsprogramma langs ontwikkelingslijnen, zoals in SKIF³ Kwaliteitskader deel I (Denters et al., 1999) is hier een voorbeeld van.

2.2

Veranderende visie op toetsing

Met de huidige toetsinstrumenten zijn de nieuwe leeruitkomsten (vaardigheden nodig voor zelfgestuurd leren) niet goed te toetsen. Competenties en praktische vaardigheden zijn niet te meten met een “paper-and-pencil test”, maar vragen om een meer integrale toetsing, die in context geplaatst wordt. Kunnen opschrijven hoe je als docent om moet gaan met bijvoorbeeld leerproblemen, is één ding. Die kennis in de praktijk laten zien, er iets mee doen, is veel belangrijker. Daarom moet dit laatste, onderwerp van toetsing zijn.

Bovendien sluit het huidige systeem van toetsing niet aan bij het principe van zelfgestuurd, constructief leren. Toetsing staat, zowel in tijd als in doel, vaak nog los van instructie (Shepard, 2000). Dit kan de vernieuwing van het onderwijs serieus in de weg staan. Uit de literatuur blijkt dat studenten hun leergedrag sterk laten leiden door de inhoud van een toets (Eringa, Rietveld & Zwaal, 2000; Tait, 1997). Dit kan constructief leren hinderen, wanneer de doelen van curriculum en toetsing niet op elkaar afgestemd zijn. Daarnaast is het opvallend dat toetsing traditioneel aan het eind van

³ SKIF is een samenwerkingsverband tussen KPC Groep en de pabo's van Interactum, Fontys Hogescholen en Hogeschool Brabant.

het instructieproces plaatsvindt. Studenten brengen juist bij een toets zoveel kennis mee dat ze van interactie met anderen nog meer zouden kunnen leren (Eringa et al., 2000; Shepard, 2000). De toets zelf is vaak ook een leer-moment, omdat door goede vragen andere verbanden gezien worden en nieuwe inzichten tot stand komen. Wanneer een student er tijdens een toets achter komt dat hij bepaalde punten nog niet zo goed beheerst, is het al te laat om het leerproces bij te stellen. Om nuttig te zijn bij het zelfgestuurd, constructief leren zou toetsing tijdens het leerproces moeten plaatsvinden. De feedback van de docent, van medestudenten en de beoordeling van het eigen gedrag, kunnen gebruikt worden om het leerproces bij te stellen. Diagnostische toetsing past goed binnen de constructivistische visie op onderwijs.

In de gewenste situatie zouden nieuwe toetsen (Eringa et al., 2000):

1. Gebruikt worden voor zowel begeleiding, als beoordeling (zowel voor diagnostische als sanctionerende toetsing);
2. Het mogelijk maken competenties⁴ te beoordelen (inclusief de vaardigheden voor zelfgestuurd leren);
3. Self-assessment mogelijk maken;
4. Situaties of problemen uit de beroepscontext omvatten;
5. Uit gevarieerde taken en oefeningen bestaan;
6. Bijdragen aan de *ontwikkeling* van, voor het beroep relevante, competenties. Het accent moet dan liggen op beroepsrelevante vaardigheden (authentieke toets);
7. Transfer bevorderen;
8. Inhoudelijke feedback opleveren.

In paragraaf 3.3.1 worden deze aspecten nader uitgewerkt.

Shepard (2000) stelt dat de criteria voor beoordeling vooraf duidelijk moeten zijn voor zowel docent als student. Het is voor self-assessment belangrijk dat de studenten de criteria kennen, omdat lacunes in kennis en vaardigheden dan ontdekt kunnen worden. Die lacunes ontdekken is belangrijk om het leerproces te kunnen bijsturen, opnieuw te richten op de leerdoelen.

2.2.1

Nieuwe vormen van toetsing

In het laatste decennium zijn verschillende nieuwe toetsen ontworpen die recht doen aan de bovengenoemde aspecten van de gewenste situatie. De overkoepelende term die gebruikt wordt om deze nieuwe toetsvormen aan te duiden is *alternative assessment*. Er zijn de laatste jaren verschillende vormen van *alternative assessments* ontworpen. Bijvoorbeeld:

- performance assessment,
- case studies, en
- portfolio (Van Hout-Wolters, 1999).

⁴ De begrippen competenties en vaardigheden worden vaak door elkaar gebruikt. Er is geen eenduidige definitie van het begrip competentie te geven (Schlusmans, Slotman, Nagtegaal & Kinkhorst, 1999). Van der Sanden (1998) geeft de volgende definitie: competentie is een onderling samenhangende combinatie van kennis, vaardigheid, attitude en leervermogen, die tot uiting komt in een persoonlijke werk- of leertheorie. Vaardigheden zijn -zo gedefinieerd- onderdeel van competenties.

Performance assessment bestaat uit een concrete taak of serie van taken die een student moet uitvoeren om zo de verworven kennis en vaardigheden te demonstreren. Hogere cognitieve vaardigheden en toepassingsvaardigheden kunnen zo beoordeeld worden. Performance assessment bestaat niet uit een handeling alleen, maar ook uit wat eraan vooraf gaat en net erna komt. Bijvoorbeeld: plannen, uitvoeren, evalueren van een proefles. Wanneer een performance assessment uitgevoerd wordt in een realistische, authentieke context (het werkveld) wordt het *authentic assessment* genoemd.

Case studies bestaan uit een performance assessment bij concrete studeertaken. Daarnaast worden nog andere gegevens verzameld, zoals observatie- en interviewgegevens. De studeertaken vormen onderdeel van het curriculum (bij performance assessment wordt meestal een speciale opdracht ontwikkeld). Het doel is de vaardigheid om actief en zelfstandig te studeren in het geheel te meten, in plaats van alleen losse componenten, zoals meta-cognitieve vaardigheden, te meten. Dit wordt gedaan door verschillende 'in-depth' informatie te verzamelen over de leeractiviteiten binnen een bepaalde tijdsperiode. (Van Hout-Wolters, 1999). Voorbeelden van die informatie zijn observatie- en interviewgegevens.

Portfolio is een verzameling van het werk van een student waarin leerprocessen via leerproducten zichtbaar gemaakt worden. Lerenden laten hiermee zien:

- wat ze weten en kunnen,
- wat ze nog niet weten en kunnen,
- wat ze nog willen leren, en
- hoe ze dat willen aanpakken (Van Hout-Wolters, 1999).

Een performance assessment kan zo'n leerproduct zijn en kan onderdeel vormen van het portfolio wanneer een student daarvoor kiest. In het volgende hoofdstuk wordt verder ingegaan op portfolio en de manier waarop portfolio voldoet aan de gewenste aspecten van nieuwe toetsvormen.

3. PORTFOLIO IN DE LERARENOPLEIDING

In dit hoofdstuk staat het portfolio binnen de lerarenopleidingen centraal. De functies die het portfolio in een lerarenopleiding kan hebben, worden belicht. Vervolgens wordt bekeken op welke manier portfolio voldoet aan de aspecten waaraan toetsen in de gewenste situatie moeten voldoen. Tot slot worden de voor- en nadelen van het gebruik van portfolio in de lerarenopleiding besproken.

Het begrip portfolio is afkomstig uit de wereld van de kunst. In een map verzamelen kunstenaars hun werk, of afbeeldingen daarvan, om opdrachtgevers een beeld te geven van hun kwaliteiten. Bedrijven gebruiken de term om te verwijzen naar de verschillende door hen geleverde producten (o.a. Evelein en Van Tartwijk, 2000; Van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 1998). Binnen het onderwijs wordt het portfolio ook steeds vaker gebruikt. Het portfolio binnen het onderwijs heeft met bovenstaande vormen gemeen dat arbeidsproducten getoond worden om een min of meer compleet beeld te geven van de prestaties van de samensteller (Evelein & Van Tartwijk, 2000).

3.1 Het gebruik van portfolio's binnen het onderwijs

In de VS is het gebruik van portfolio's in het onderwijs de afgelopen tien jaar sterk toegenomen op alle onderwijsniveaus. Het portfolio wordt daar voornamelijk als toetsinstrument gebruikt. Soms wordt op de kleuterschool al begonnen met het bijhouden van zogenaamde 'literacy portfolios' (Paris, Turner, Muchmore, & Perry, 1995) waarin lees- en schrijfopdrachten verzameld worden. Het portfolio is in de VS vaak verbonden aan een vak, leerlingen houden meerdere portfolio's bij. Het wordt vooral gebruikt binnen het taal-, kunst- en wiskunde onderwijs (Supovitz & Brennan, 1997).

In Europa groeit de belangstelling voor portfolio's. In Nederland neemt de betekenis van het portfolio binnen het voortgezet onderwijs toe. Er worden al allerlei vormen van examendossiers gehanteerd in de nieuwe Tweede Fase van het voortgezet onderwijs (Evelein & Van Tartwijk, 2000). Daarnaast is er vooral vanuit de lerarenopleidingen toenemende belangstelling voor portfolio's.

3.1.1 Portfolio binnen lerarenopleidingen

Voor aanstaande docenten is het portfolio meer dan een showcase van hun beste werk. Zoals in paragraaf 2.2.1 beschreven is, kunnen studenten in een portfolio laten zien wat ze al wel en wat ze nog niet weten en wat ze nog

willen leren. Om tot die zelfkennis te komen, is reflectie nodig. Portfolio's worden daarom gepromoot als hét middel om reflectie te bevorderen (Antonek, McCormick, & Donato, 1997; Wade & Yarbrough, 1996). Reflectie is belangrijk voor de professionele ontwikkeling van docenten (Evelein & Van Tartwijk, 2000; Longayroux, Beijaard, & Verloop, 1998).

*“Te weten dat je weet wat je weet en dat je niet weet wat je niet weet,
dat is ware kennis”
- Confucius*

Het portfolio vormt de verbinding tussen theorie en praktijk. In de reflecties kunnen de eigen opvattingen en het gedrag als (aankomend) docent afgezet worden tegen onderwijskundige theorieën (Longayroux et al., 1998). Binnen lerarenopleidingen worden nu regelmatig logboeken en dossiers gebruikt. Bij een logboek ligt de nadruk bij reflectie op het eigen handelen. Bij een dossier ligt dat op het tonen van materiaal. Het voordeel van het portfolio is dat dit geïntegreerd kan worden. De reflecties kunnen onderbouwd worden met concrete producten (Evelein & Van Tartwijk, 2000). Een reflectie op een verzorgde les kan bijvoorbeeld ondersteund worden met bewijsmateriaal als een lesplanning, een videofragment van die les of een geschreven evaluatie van die les door de stagebegeleider.

Naast het bevorderen van reflectie, is het samenstellen van een portfolio een goede voorbereiding voor de latere beroepspraktijk. Zeker omdat in het voortgezet onderwijs steeds meer met portfolio gewerkt wordt door docenten en leerlingen. Ook is het denkbaar dat in de toekomst in Nederland aan zittende docenten gevraagd wordt een portfolio bij te houden. In de VS wordt docenten steeds vaker gevraagd – of verplicht – een portfolio bij te houden (Bastidas, 1996; Wolfe-Quintero & Brown, 1998; Wright, Knight, & Pomerleau, 1999).

Het doel van een docentportfolio is tweeledig. De kwaliteit van het verzorgde onderwijs wordt zichtbaar gemaakt. Hierdoor kan het bewaakt worden, gebruikt worden voor evaluatie en voor beslissingen over aanstellen of promotie van een docent. Op de tweede plaats worden docenten, door kritische reflectie op het eigen handelen, zich meer bewust van de effectiviteit van hun manier van lesgeven (Wright et al., 1999).

Binnen de Universiteit Utrecht is in 1995 de invoering van een nieuwe functiestructuur voor wetenschappelijk personeel gestart. Portfolio is daar ingezet als middel voor zittende docenten om aan te tonen dat een docent de vereiste onderwijscompetenties al bezit, of dat een gerichte nascholing vereist is. Voor beginnende docenten is het portfolio ingezet als begeleidingsmiddel bij de ontwikkeling tot het vereiste niveau (Van Tartwijk, Pilot, & Wubbels, 2000).

Het is mogelijk dat deze projecten navolging vinden op andere onderwijsniveaus. Het samenstellen van een portfolio tijdens de opleiding tot docent is dan een goede voorbereiding op het bijhouden van een docentportfolio.

3.2

Functies van het portfolio binnen lerarenopleidingen

De concrete invulling van het portfolio is afhankelijk van de doelen van de opleiding en/of de leerdoelen van de student. Een portfolio kan voor één

bepaald vak gebruikt worden of over het hele curriculum, voor een jaar of gedurende de hele opleiding. Het portfolio kan gebruikt worden alleen als showcase (het tonen van het beste werk), als beoordelingsinstrument, als hulpmiddel bij begeleiding, of als combinatie hiervan. Desondanks gaat het vrijwel altijd om een product waarin behalve leerresultaten ook leerervaringen van de samensteller zichtbaar worden (Van Tartwijk et al., 2000). In een portfolio kun je laten zien “dat je weet dat je iets weet” (Harrington, Palka, Goldenhersh, & Pearlman, 2000). De belangrijkste voordelen van het samenstellen van een portfolio zijn het analyseren van sterke en zwakke punten op een bepaald vlak, het ontwikkelen van bewustzijn van competenties en het identificeren van en werken aan leerdoelen (Tillema & Smith, 2000).

Er zijn drie gebruiksdoelen of functies van het portfolio te onderscheiden:

1. beoordelen van competenties van de student,
2. begeleiden en stimuleren van de beroepsontwikkeling van de student, en
3. presenteren van de student in sollicitatieprocedures (Evelein & Van Tartwijk, 2000).

3.2.1

Beoordelen van competenties van de student

In het portfolio moeten materialen opgenomen worden op basis waarvan uitspraken te doen zijn over de bekwaamheden of competenties van de samensteller (zie ook punt 2 in paragraaf 3.3). De criteria die bij beoordeling gehanteerd worden, bepalen wat voor materialen in elk geval opgenomen moeten worden. Materialen die opgenomen kunnen worden, zijn:

- schriftelijke reflecties en zelfbeoordelingen,
- concrete producten (zoals een videofragment van een les),
- referenties van anderen (leerlingen van de stageschool, medestudenten, begeleiders) over het functioneren van de samensteller (Evelein & Van Tartwijk, 2000).

Veelal wordt binnen lerarenopleidingen een onderscheid gemaakt tussen start- en doorgroeicompetenties (Evelein & Van Tartwijk, 2000; Van Tartwijk et al., 2000). Om startcompetenties te kunnen beoordelen, is met name het documentatiemateriaal van belang. Voor de doorgroeicompetenties zijn de reflecties van de student zelf belangrijk. Reflectieve vaardigheden worden belangrijk geacht voor evaluatie en uitbreiding van verworven competenties (Van Tartwijk et al., 2000).

3.2.2

Begeleiden en stimuleren van professionele ontwikkeling van de student

Om de professionele groei te stimuleren, is het belangrijk dat een –cyclisch- proces van verbetering zichtbaar wordt. Dit is mogelijk door gedurende een langere periode materiaal op te nemen en dit te analyseren in het licht van de eigen ontwikkeling (Evelein & Van Tartwijk, 2000). Het portfolio kan zowel een eindproduct, als het proces van ontwikkeling van dat product bevatten.

Zowel begeleiders als studenten zelf krijgen, door die analyses met concrete onderbouwing, inzicht in de professionele ontwikkeling. Studenten leren te reflecteren op hun sterke en zwakke punten. Zij kunnen zo hun eigen leerdoelen mee bepalen (Wade & Yarbrough, 1996; Wright et al., 1999), door zich erop te richten hun zwakke punten te verbeteren.

In die zin kun je in een portfolio behalve laten zien dat je weet dat je iets weet, ook laten zien dat je weet dat je iets nog niet weet. Door bijvoorbeeld het opnemen van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) in het portfolio geeft een student aan wat zijn leerdoelen zijn en hoe hij die denkt te gaan bereiken.

Het combineren van deze eerste twee functies, beoordeling en begeleiding, levert optimale leerresultaten op. Bird (in Van Tartwijk et al., 1998) noemt het zelfs een voorwaarde voor succesvol gebruik van het portfolio. In paragraaf 3.3 wordt hierop verder ingegaan.

3.2.3 **Gebruik in sollicitatieprocedures**

Een student kan ervoor kiezen zijn portfolio in een sollicitatieprocedure te gebruiken. Het portfolio dient er in een sollicitatieprocedure toe de uitspraken die de sollicitant over zijn competenties doet aannemelijk te maken. Het is dan meer een showcase portfolio: het beste werk van de sollicitant wordt in een aantrekkelijk vormgegeven portfolio voorgelegd aan de sollicitatiecommissie (Evelein & Van Tartwijk, 2000). Een portfolio dat is bijgehouden met begeleidings- of beoordelingsdoelen kan door selectie gemakkelijk omgevormd worden tot een showcase.

3.3 **Portfolio en de gewenste aspecten van nieuwe toetsvormen**

In paragraaf 2.2 is een aantal aspecten genoemd waaraan toetsen moeten voldoen om beter aan te sluiten bij een constructivistische visie op onderwijs. Een punt dat hier toegevoegd wordt, is dat toetsen, als onderdeel van onderwijs, ruimte moeten bieden voor individuele verschillen (zie paragraaf 2.1). In deze paragraaf wordt beschreven hoe portfolio aan deze aspecten kan voldoen. Met opzet staat hier *kan voldoen*, het is afhankelijk van de invulling die de opleiding aan het portfolio geeft of het eraan voldoet.

3.3.1 **Aansluiten bij constructivistische visie op onderwijs**

In deze subparagraaf worden de acht aspecten genoemd in paragraaf 2.2 verder uitgewerkt.

1. Gebruik toetsen zowel voor begeleiding, als voor beoordeling

Portfolio's bieden de mogelijkheid diagnostische en sanctionerende toetsing te combineren. Dit is mogelijk door niet alleen documentatiemateriaal op te nemen, maar door de student geschreven analyses van het materiaal en reflecties op het leerproces centraal te stellen en deze te onderbouwen met documentatiemateriaal. Dit stelt de begeleider, maar ook de student, in staat de ontwikkeling van de student te volgen (monitoren) en leerdoelen op te stellen op basis van de analyse van sterke en zwakke punten van de student. Beoordeling van competenties –inclusief communicatieve en reflectieve vaardigheden– is mogelijk op basis van het documentatiemateriaal en de analyses daarvan (zie ook punt 2).

De combinatie van diagnostische en sanctionerende toetsing is niet alleen mogelijk, maar is ook wenselijk, het portfolio alleen gebruiken voor sanctionerende toetsing heeft tot gevolg dat de voordelen die samenhangen met het reflectieve proces grotendeels verloren gaan (Gillespie, Ford, Gillespie, & Leavell, 1996; Tillema, 1998). Het documentatiemateriaal telt dan, ter-

wijl de contextuele informatie die een portfolio levert, buiten beschouwing wordt gelaten. Deze informatie is belangrijk voor feedback, diagnose van prestatie en gedragsverandering (Tillema, 1998). Dit zijn belangrijke elementen bij constructief leren. Alleen sanctionerend gebruik kan ook problemen opleveren voor de validiteit van de beoordeling. Als veel belang wordt gehecht aan het documentatiemateriaal, wordt dat door de samensteller waarschijnlijk zo gunstig mogelijk geselecteerd en gepresenteerd. Daarnaast is het moeilijk om eerlijk te reflecteren op de eigen zwakkere punten, wanneer dat alleen sanctionerend beoordeeld wordt. Dit levert bias in de beoordeling op.

Wanneer alleen sanctionerende beoordeling van competenties het doel is en niet het begeleiden en stimuleren van professionele ontwikkeling, zou beter een dossier samengesteld kunnen worden met standaard documentatiemateriaal. Dit vermindert de vrijheid van de samenstellers, maar vergroot de betrouwbaarheid en validiteit van de beoordeling (Van Tartwijk et al., 1998; Van Tartwijk et al., 2000).

2. Beoordeling van competenties via toetsen

Een goede toets maakt het mogelijk competenties te beoordelen, inclusief de vaardigheden die nodig zijn voor zelfgestuurd leren. Helder communiceren en reflecteren op het eigen handelen zijn onder andere vereiste vaardigheden voor het beroep van leraar. Het portfolio maakt deze vaardigheden zichtbaar. Het portfolio maakt de reflectieve vaardigheid ook beter beoordeelbaar. Het bevat namelijk niet alleen reflecties, maar ook bewijsmateriaal van het handelen waarop die reflectie zich richt. Als bijvoorbeeld een videofragment van een les, of een evaluatie van de stagebegeleider opgenomen is, kan de reflectie daarmee vergeleken worden.

Belangrijk voor de kwaliteit van de eindbeoordeling is welk materiaal de juiste informatie geeft over de te beoordelen competenties. Dit is een moeilijk punt, waaraan nog veel aandacht geschonken moet worden (Evelein & Van Tartwijk, 2000). Veel vrijheid voor de samensteller kan ertoe leiden dat niet voldoende materiaal opgenomen wordt om bepaalde competenties goed te kunnen beoordelen. Instructie voor het samenstellen kan structuur bieden door aan te geven wat voor soort materialen opgenomen moeten worden, terwijl de samensteller de vrijheid behoudt de selectie te maken uit mogelijke materialen (Beijaard, Longayroux, & Tanner, 1997; Van Tartwijk et al., 1998).

Binnen de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht zijn voor een aantal faculteiten toetsmatrices ontwikkeld. In een toetsmatrix worden voor elke te beoordelen competentie de criteria opgesomd en suggesties gedaan voor documentatiemateriaal (Van Tartwijk et al., 1998; Van Tartwijk et al., 2000). Beoordeling is geen kwestie van afvinken van afzonderlijke criteria, maar gebeurt op het hogere niveau van competenties.

Naast het bieden van structuur geeft een goede portfolio instructie ook houvast voor de beoordeling en geeft het de samenstellers inzicht in de beoordelingscriteria. Dit komt de betrouwbaarheid en validiteit van de beoordelingen ten goede. Heldere criteria zorgen voor meer overeenstemming tussen beoordelaars en instructie voor op te nemen materialen vergroot de vergelijkbaarheid van de portfolio's.

Een mogelijkheid is het portfolio te structureren naar competenties (Van Tartwijk et al., 2000) of thema's (Beijaard et al., 1997). Binnen de Universiteit Utrecht (IVLOS) is gekozen voor instructie langs twee lijnen (Evelein & Van Tartwijk, 2000): de eerste lijn is gericht op een sterkte-zwakke analyse en wordt aangestuurd door gerichte vragen op vier gebieden; de tweede lijn is gericht op het verzamelen van documentatie in bijlagen waarmee de sterkte-zwakke analyse wordt onderbouwd. De vier gebieden waarop de sterkte-zwakke analyse zich richt zijn:

1. kennis en persoonlijke visie,
2. beschrijving en analyse van praktisch handelen,
3. reflectie, en
4. zelfbeoordeling.

Het soort bijlagen wordt expliciet in de instructie vermeld en aangestuurd via opdrachten. Deze opdrachten hoeven geen extra werklast te zijn, ze kunnen –in elk geval ten dele– samen vallen met stage en theorie opdrachten. Het verband tussen de beweringen in de analyse en het materiaal waarnaar verwezen wordt, is essentieel (Evelein & Van Tartwijk, 2000). Bij het ICLON (Rijks Universiteit Leiden) is gekozen voor een portfolio-traject in twee delen. In het eerste traject leren docenten in opleiding portfolio samenstellen met behulp van een handleiding en portfolio-opdrachten. In het tweede traject moet het portfolio breder zijn, meer aspecten van het leraarsberoep omvatten dan in het eerste traject. Hiertoe is een lijst met relevante aspecten opgesteld door docenten. De leerdoelen van de docent in opleiding bepalen de accenten in het portfolio. Het proces wordt minder begeleid door de opleiding dan in het eerste traject (Beijaard et al., 1997).

3. Self-assessment via toetsen

Portfolio maakt self-assessment mogelijk, met name door het deel dat er op gericht is de persoonlijke, professionele groei zichtbaar te maken (analyses van eigen sterke en zwakke kanten, reflectie op het handelen als docent).

Selecteren van het op te nemen bewijsmateriaal betekent in feite bepalen waarom dat werk het verdient opgenomen te worden in het portfolio. Selectie houdt evaluatie van het eigen werk in (Van Hout-Wolters, 1999). Problematisch is wel de onzekerheid over de intentie achter de eisen aan het portfolio die bij de student kan bestaan (Tillema, 1998; Wade & Yarbrough, 1996). Zoals eerder opgemerkt, biedt portfolio instructie uitkomst. Het geeft de studenten inzicht in wat de criteria voor goed werk zijn, waaraan zij hun eigen producten kunnen toetsen. Tillema (1998) geeft aan dat ook het inbouwen van momenten van vergelijking en bespreking met peers van het portfolio tijdens het samenstellen, een deel van die onzekerheid kan wegnemen.

4. Situaties en problemen uit de beroepscontext in toetsen

Stage ervaringen en producten vormen een belangrijk onderdeel van het portfolio. Met name in reflecties en analyses van het eigen handelen, komen de problemen uit de beroepspraktijk aan bod. De studenten komen tijdens hun stage problemen tegen die zij niet voorzien hadden. In een reflectie kunnen zij nagaan waarom zij dat niet verwacht hadden, hoe het probleem eruit ziet en hoe het op te lossen kan zijn. Bij een portfolio dat over langere tijd bijgehouden wordt, kan aangegeven worden of het probleem zich nogmaals heeft voorgedaan, of de voorgestelde oplossing gebruikt is en of dat effectief was.

5. Gevarieerde taken of oefeningen binnen toetsen

De variatie in opgenomen materialen zal grotendeels afhankelijk zijn van de instructie of de opdrachten die de opleiding geeft voor de inhoud van het portfolio. Die opdrachten staan niet noodzakelijk los van andere opdrachten binnen de opleiding. Op de Ichthus Hogeschool (Experimentele Leraren-opleiding Basisonderwijs) kunnen producten die gemaakt zijn bij kerntaken in het portfolio opgenomen worden. Bij de Educatieve Faculteit Amsterdam wordt met leerpraktijken gewerkt, waarvan producten kunnen worden opgenomen. Binnen Fontys zouden verschillende al bestaande instrumenten of opdrachten geïntegreerd kunnen worden in het portfolio. Het groeimeetinstrument⁵ is hier een voorbeeld van.

6. Ontwikkeling van relevante competenties voor het beroep via toetsen

Behalve het mogelijk maken competenties te beoordelen moet een goed toetsinstrument ook bijdragen aan de *ontwikkeling* van die competenties. Het accent dient te liggen op beroepsrelevante vaardigheden. Portfolio draagt bij aan de ontwikkeling van vaardigheden voor zelfgestuurd leren. Door de eigen sterke en zwakke punten te analyseren en de daaruit voortvloeiende leerdoelen op te stellen (in het begin samen met begeleiders van school en stageplaats), leren studenten hun eigen leerproces te sturen, te bewaken en te toetsen. Een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) opstellen, uitvoeren en bijstellen is hier een voorbeeld van. Het portfolio biedt de mogelijkheid om studenten langzaam meer verantwoordelijkheid te geven, door van uitgebreide instructie en eisen naar steeds meer zelfstandig samenstellen te gaan.

In paragraaf 3.2.1. is al gezegd dat reflectieve vaardigheden een belangrijk deel van de doorgroecompetenties van docenten vormen. Reflecteren is een vaardigheid die niet vanzelf ontstaat. Het samenstellen van een portfolio helpt studenten bij het leren reflecteren. Een logboek of andere opdrachten vanuit de opleiding zouden ook een hulpmiddel bij het leren reflecteren kunnen zijn. De –verwachte– meerwaarde van het portfolio is echter dat die reflecties door het opnemen van bewijsmateriaal meer structuur en diepgang krijgen. Een digitaal portfolio draagt daarnaast nog bij aan de ontwikkeling van ICT-vaardigheden van leraren in opleiding.

7. Transfer bevorderen door toetsen

Leren op school staat vaak los van de context waarin kennis of vaardigheden gebruikt moeten worden. Er vindt dan geen of weinig transfer van het geleerde op school naar de beroepspraktijk plaats. Dit is één van de redenen voor de toenemende aandacht voor authentieke leertaken. Van de andere kant vindt bij kennis die te sterk contextgebonden wordt opgedaan ook geen transfer plaats naar andere situaties. Simons & Lodewijks (1999) stellen dat het probleem is, dat het leren te weinig constructief is in sterk contextgebonden situaties. Het is te weinig constructief, omdat decontextualiseren niet noodzakelijk is. Er moet een evenwicht gevonden worden tussen contextualiseren en decontextualiseren van kennis (Simons & Lodewijks, 1999). Reflectie vervult hier een belangrijke rol.

⁵ Het groeimeetinstrument wordt op een aantal Fontys Pabo's ingezet bij stagebegeleiding en stagebeoordeling. Het bestaat uit twee onderdelen, 'Persoonlijke betrokkenheid en kwaliteiten' en 'Werken met kinderen'. Per kwartaal zijn doelen geformuleerd –oplopend in complexiteit– waarop de student zichzelf kan scoren en waarop de begeleider de student kan scoren.

In het portfolio kan de student reflecties opnemen over de relatie tussen wat in de opleiding geleerd is (theorie) en wat in de stage geleerd wordt (praktijk). Reflecteren helpt de student de algemene kenmerken uit verschillende contexten te zien. Het denken wordt naar een abstracter niveau getild. Uit onderzoek van Longayroux, Beijaard & Verloop (1998) bleek echter dat van een koppeling van theorie en praktijk in de portfolio's van docenten in opleiding nauwelijks sprake was. Het is van belang daar bij het schrijven van instructie voor het samenstellen op te letten.

8. Inhoudelijke feedback door toetsen

In plaats van enkel kennis geven van resultaten, moeten toetsen functionele, inhoudelijke feedback opleveren. Die feedback is een ondersteuning voor het zelfgestuurd leren. Inhoudelijke feedback stelt niet alleen de lacunes in kennis en vaardigheden vast, maar geeft ook een analyse van mogelijke oorzaken en doet aanbevelingen om die lacunes aan te vullen (Eringa et al., 2000).

Portfolio's bieden de mogelijkheid deze meer constructieve feedback te geven, omdat ze inzicht geven in het leerproces van de student. Feedback op het portfolio kan zowel van docenten of begeleiders als van medestudenten afkomstig zijn. Deze feedback zou opgenomen kunnen worden onder bewijsmateriaal of als verwijzing in een reflectie. Het gebruik van feedback door de student is vooral gerelateerd aan de verwachte voordelen van die feedback (Tillema & Smith, 2000).

3.3.2

Ruimte bieden voor individuele verschillen

Lerarenopleidingen krijgen steeds meer te maken met zij-instromers, die bepaalde competenties al bezitten. Om te bepalen welke competenties dat zijn, en van welk niveau die zijn, is het portfolio een nuttig instrument. Aan het begin van de opleiding kan de zij-instromer in een portfolio laten zien welke competenties hij of zij al voldoende beheerst, en aan welke nog gewerkt moet worden. Op basis daarvan kan een soort van persoonlijk ontwikkelingsplan opgesteld worden, waarin de opleiding en de zij-instromer bepalen welk onderwijs gevolgd gaat worden en tot welke resultaten dat moet leiden.

Portfolio biedt ruimte aan individuele leerwegen en leerstijlen. De student is vrij om te kiezen op welke manier hij of zij aan de gestelde criteria voldoet. Ook kan de student, naast de doelen van de opleiding, op basis van het portfolio zijn eigen leerdoelen opstellen en realiseren. Voordeel is ook dat de leerweg van de student zichtbaar wordt voor de opleiding, waardoor betere ondersteuning geboden kan worden bij eventuele problemen.

3.4

Voordelen van portfolio

Enkele voordelen van portfolio die in de literatuur naar voren komen, zijn hierboven al aan de orde gekomen. Hier worden ze kort samengevat.

Het belangrijkste voordeel is dat het portfolio als toetsinstrument in overeenstemming is met de uitgangspunten van het constructivisme en ruimte kan bieden voor individuele verschillen. Portfolio's bevatten behalve eindproducten ook informatie over het leerproces. Het samenstellen van een portfolio geeft studenten meer eigen verantwoordelijkheid. Studenten krij-

gen de ruimte hun eigen leerdoelen op te stellen en worden aangemoedigd tot zelfevaluatie.

Portfolio's die niet vakgebonden zijn maar over het hele curriculum lopen, helpen studenten verbanden te zien tussen verschillende onderdelen van het curriculum en geven studenten inzicht in de doelen van de opleiding. Hierdoor ontstaat een beter geïntegreerd beeld van de opleiding. De begeleiding van studenten wordt verbeterd en studenten worden zich meer bewust van hun eigen professionele ontwikkeling. Dit laatste moedigt ook het oriënteren op het beroepenveld aan (Wright et al., 1999).

3.5

Nadelen van portfolio

Er is echter –op dit moment– een aantal problematische aspecten van portfolio. Zeer belangrijke aspecten wanneer portfolio als toetsinstrument gebruikt wordt, zijn de betrouwbaarheid en validiteit van beoordelingen. Een ander aspect is reflectie. Aangenomen wordt dat portfolio reflectie stimuleert, maar daar is weinig onderzoek naar gedaan.

Meer algemene problemen zijn dat er soms een gebrek aan institutionele betrokkenheid is (dit uit zich bijvoorbeeld in geringe waardering voor het portfolio in termen van studiepunten, of door gebrek aan effectieve begeleiding) of dat er onverschilligheid bestaat bij studenten en docenten. Als portfolio geïntroduceerd wordt zonder voor de hand liggende problemen aan te pakken, dan worden de mogelijkheden niet of maar ten dele benut. In sommige gevallen wordt dan zelfs meer kwaad dan goed gedaan. Studenten kunnen cynisch worden en de docenten kunnen het zien als de zoveelste bureaucratische opdracht (Wright et al., 1999).

3.5.1

Betrouwbaarheid en validiteit

Ondanks de grote populariteit van portfolio's is er weinig onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid en validiteit van portfolio assessment⁶. Van enkele onderzoeken worden hieronder de resultaten beschreven.

Op een aantal punten komt de betrouwbaarheid en validiteit in gevaar. Een eerste punt is de representativiteit van het verzamelde materiaal.

Veel vrijheid bij het selecteren en presenteren kan tot veel subjectiviteit en het ontbreken van materiaal leiden. Wanneer materiaal op een zo gunstig mogelijke manier wordt gepresenteerd, treedt bias in de beoordelingen op, die voor de beoordelaars moeilijk te vermijden is (Van Tartwijk et al., 1998). Sommige studenten zijn daarnaast gewoon betere portfolio samenstellers dan andere, wat –zonder dat er sprake hoeft te zijn van opzet– bias oplevert.

Een tweede aandachtspunt is het gebrek aan standaardisatie en objectiviteit bij scoring. Dit komt de overeenstemming tussen beoordelaars niet ten goede. Zoals in paragraaf 3.3.1 gezegd is, kan het opstellen van heldere criteria voor samenstelling en beoordeling dit verbeteren. Van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels (1998) hebben een interne consistentie van .60 gevonden tussen vier beoordelaars, wanneer gestructureerd getoetst wordt met de toetsmatrix. Bij het toetsen op basis van een dossier met standaard documentatie materiaal stijgt die interne consistentie. Peterson (in Van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 1998) heeft op basis van dossierbeoordeling

⁶ Dit betekent overigens niet dat voor de nu gebruikte toetsvormen de betrouwbaarheid en validiteit altijd in orde is, of goed onderzocht is.

–waarbij de samensteller minder vrijheid heeft– een overeenstemming gevonden tussen beoordelaars van .80 over promotiebeslissingen. Nadeel is wel dat bij een dossier de nadruk ligt op materiaal en niet op de professionele ontwikkeling en groei.

Darling-Hammond & Snyder (2000) hebben gevonden dat de predictieve validiteit voor latere performance in het beroep bij portfolio's hoger is dan bij gestandaardiseerde tests en observatie checklists. Portfolio is ook een stap verwijderd van feitelijk lesgeven, maar geeft een breder beeld van relevante competenties.

Tillema (1998) vergeleek portfolio assessment met twee andere alternative assessments, namelijk self-assessment en multi-rater feedback⁷. Het portfolio bleek een betere voorspeller van succesvolle performance op de werkplek dan de andere twee vormen van assessment.

Supovitz & Brennan (1997) onderzochten of portfolio's minder biased zijn ten opzichte van gender, etniciteit en sociale klasse dan gestandaardiseerde tests. In hun studie bleek dat het verschil tussen blanke en zwarte leerlingen (hoewel nog steeds significant) met de helft gereduceerd werd. Het verschil tussen de seksen nam toe in het voordeel van meisjes. Met betrekking tot sociaal economische status (SES) was er geen verschil tussen gestandaardiseerde tests en portfolio assessment. Of dit op grotere schaal geldt en voor verschillende invullingen van het portfolio zou nader onderzocht moeten worden.

3.5.2

Reflectie

In paragraaf 3.1.1 is gezegd dat portfolio gepromoot wordt als hét middel om reflectie te bevorderen. Helaas is dit maar weinig onderzocht. Deze veronderstelling berust vooral op beschrijvingen van portfolio programma's met anekdotes (Wade & Yarbrough, 1996).

Wade & Yarbrough (1996) hebben in hun onderzoek gevonden dat meer dan de helft van de studenten aangeeft dat ze geleerd hebben van het reflecteren dat met het portfolio samenging. Twee factoren zijn daarbij van belang gebleken: de kwaliteit van de feedback van de docent en de mate waarin een student in staat is gebeurtenissen goed op papier te zetten. In hoofdstuk 5 worden de resultaten van interviews met 14 studenten beschreven. Hieruit blijkt dat de studenten het portfolio vooral een hulpmiddel bij reflecteren vinden. Het portfolio is een instrument om het reflecteren vorm te geven en te ordenen.

Beijaard, Longayroux & Tanner (1997) geven aan dat reflecties in het portfolio van docenten in opleiding niet altijd voldoende diepgang hebben, of niet specifiek genoeg zijn. Niet alle stappen in het denkproces worden expliciteerd. Hiervoor is training nodig. Dit is een algemeen probleem bij reflectie opdrachten, het is niet specifiek voor portfolio.

⁷ Multi-rater feedback: een middel om feedback te krijgen dat minder afhankelijk is van zelf-percepties. Peer-assessment en 360-graden feedback zijn hier voorbeelden van. Bij 360-graden feedback vraagt een student of werknemer aan anderen (collega's, medestudenten, supervisors, etc.) om -vooraf psychometrisch geconstrueerde-vragenlijsten in te vullen met betrekking tot relevante dimensies van zijn gedrag (Tillema, 1998).

4. DIGITAAL PORTFOLIO

Een digitaal portfolio kan een aantal nadelen van een papieren portfolio ondervangen. Er bestaan al verschillende (met name in de VS ontwikkelde) software pakketten voor digitale portfolio's. Het is natuurlijk ook mogelijk zelf een applicatie te ontwikkelen. Het voordeel van een standaardpakket is dat het goedkoper is dan zelf bouwen. Het voordeel van een eigen applicatie, is dat die beter kan aansluiten bij de wensen van de opleiding.

4.1

Voordelen van digitale portfolio's

Een digitaal portfolio op Internet of intranet biedt een aantal voordelen boven een papieren portfolio. Deze voordelen zitten met name in de fysieke omvang, in tijdwinst bij beoordeling en samenstellen (op den duur) en het feit dat werken aan het portfolio tijd en plaats onafhankelijk wordt. Daarnaast draagt het samenstellen van een digitaal portfolio bij aan de ontwikkeling van ICT vaardigheden (Kösters, 2000).

Een digitaal portfolio is compact, dus gemakkelijker hanteerbaar (Barrett, 1997; Kösters, 2000). Dit biedt voordelen voor het opslaan (het bespaart enorm veel kastruimte) en het bekijken van het portfolio (Van Tartwijk et al., 2000). Daarnaast is het overzichtelijk –de software kan een duidelijke structuur aanbrengen (Kösters, 2000; Van Tartwijk et al., 2000). Door de doelen in het hoofdmenu op te nemen wordt het werk daaromheen gecentreerd (Niguidula, 1997). In een digitaal portfolio kunnen hyperlinks opgenomen worden (Kösters, 2000). Hierdoor hoeft het portfolio niet chronologisch of lineair doorlopen te worden. Verschillende onderdelen kunnen naast elkaar bekeken worden, met doorklikken kan het documentatiemateriaal waarnaar in een reflectie verwezen wordt meteen geopend worden (Van Tartwijk et al., 2000). Dit is een groot voordeel vergeleken met een map met tabbladen.

Een digitaal portfolio is gemakkelijk toegankelijk, voor de student, maar ook voor de beoordelaars. Het is voor meerdere beoordelaars tegelijk toegankelijk, terwijl er van een papieren portfolio maar één is (Barrett, 1997; Van Tartwijk et al., 2000). Daarnaast biedt het digitaal portfolio de mogelijkheid tot open en gesloten delen. Open delen zijn voor alle docenten, studenten en eventuele andere betrokkenen te bekijken. Gesloten delen zijn alleen toegankelijk voor de docent van een bepaald vak en hebben een vaste structuur. Deze delen zijn vooral belangrijk bij assessment: de docent bepaalt de eisen aan de inhoud en kan op een afgesproken moment de informatie "arresteren" wat betekent dat de student op dat moment niets meer kan veranderen (Kösters, 2000).

Een digitaal portfolio is gemakkelijker bij te werken en te veranderen dan een papieren portfolio (Barrett, 1997). Studenten vinden dit een groot voor-

deel (zie Hoofdstuk 5). Video- en geluidsfragmenten kunnen opgenomen worden (Kösters, 2000). Bij een papieren portfolio kan eventueel ook een videoband gevoegd worden, maar de beoordelaar moet dan op het moment van beoordeling een video tot zijn beschikking hebben, de moeite nemen alles aan te sluiten en eventueel nog naar het juiste fragment te zoeken. Bij een digitaal portfolio is één klik voldoende om het fragment te starten (Van Tartwijk et al., 2000)

Een digitaal portfolio op een netwerk kan mogelijkheden tot communicatie bieden, zowel met docenten als met medestudenten (Kösters, 2000). Waardevolle feedback kan snel en gemakkelijk gegeven worden.

Tot slot heeft het voordelen bij het gebruik in een sollicitatieprocedure (Kösters, 2000; Van Tartwijk et al., 2000). De commissie wordt niet opgezadeld met een pak papier dat ook nog eens moet rouleren, maar wordt verwezen naar een persoonlijke website.

4.1.1

Specifieke problemen met digitale portfolio's

Specifieke problemen van digitale portfolio's hebben met name betrekking op technische aspecten en de ICT-vaardigheden van de gebruikers (Barrett, 1997).

Een eerste vereiste is dat er voldoende computers beschikbaar zijn, zeker wanneer het portfolio over de hele opleiding gebruikt wordt. Een mogelijkheid bij weinig beschikbare computers is om portfoliowerkplekken te maken, voldoende computers of enkele computerlokalen te reserveren speciaal voor het werken aan het portfolio. Toegankelijkheid van apparatuur is zeer sterk van invloed op het werken aan het portfolio (Niguidula, 1997). Behalve computers moeten scanners en digitale opname apparatuur (audio en video) beschikbaar zijn. Het is ook van belang dat de aanwezige software van voldoende kwaliteit is. Bij een digitaal portfolio op Internet is het van belang een goede infrastructuur te hebben.

Hoewel de meeste studenten zeer ICT-vaardig zijn, geldt dat niet voor iedereen. Kösters (2000) beschrijft dat de EFA de ervaring heeft dat ICT-vaardigheden zeer uiteenlopend zijn. Behalve inhoudelijke instructie, moet er dus ook goede technische instructie en ondersteuning zijn voor degenen die dat nodig hebben. De waardering voor het portfolio bleek sterk gerelateerd te zijn aan ICT vaardigheid (Kösters, 2000). Gebrek aan ICT-vaardigheid en waardering mag er niet toe leiden dat de student een portfolio samenstelt dat geen goed beeld geeft van zijn competenties, vooral wanneer het portfolio gebruikt wordt bij beoordeling.

Bij het plaatsen van digitale portfolio's op het Internet wordt een aantal ethische vragen opgeroepen, met name met betrekking tot privacy en veiligheid (Georgi & Crowe, 1998). Er moeten duidelijke afspraken zijn tussen de opleiding en de studenten over de toegankelijkheid van het portfolio. Bij het portfolio van de EFA beschikt iedere student over een password. Wanneer zij iemand –een deel van- het portfolio willen tonen, kunnen zij dat password geven. Voor anderen blijft het portfolio afgeschermd.

5. INTERVIEWS MET GEBRUIKERS VAN DIGITAAL PORTFOLIO

Om een indruk te krijgen van de mening van gebruikers van een digitaal portfolio over een aantal aspecten die uit het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen, zijn in december 2000 enkele interviews afgenomen. Het Ichthus-portfolio heeft een ander doel en een andere opzet dan het EFA-portfolio, waarmee ook Fontys experimenteel werkt in het kader van Educatief Partnerschap. Daarom zal eerst kort de achtergrond geschetst worden, voordat de resultaten besproken worden.

5.1 Achtergrond portfolio Ichthus en EFA

Ichthus Hogeschool

Ichthus Hogeschool Dordrecht is in 1998 gestart met de Experimentele Lerarenopleiding Basisonderwijs (Explo). Het cohort 1998 wordt aangeduid als Explo, de volgende cohorten als Pabo Nieuwe Stijl⁸. Het digitale portfolio is elk jaar aangepast, dat wil zeggen dat het portfolio waarmee de Explo studenten in het eerste jaar werkten er anders uit zag dan dat waar de Pabo 2 studenten mee startten. Het portfolio wordt niet voor beoordeling gebruikt, wel voor begeleiding en het stimuleren en inzichtelijk maken van de professionele ontwikkeling van studenten. Het portfolio hoort niet bij één bepaald aspect van de opleiding. De opleiding werkt met kerntaken per periode, uit alle kerntaken kunnen producten in het portfolio opgenomen worden. De studenten hebben erg veel vrijheid bij het samenstellen, er worden wel wat richtlijnen gegeven voor de inhoud, maar geen strenge eisen (dit kan omdat ze er niet op beoordeeld worden). De studenten hebben allemaal een laptop, wat het werken aan het portfolio tijd- en plaatsafhankelijk maakt.

Educatieve Faculteit Amsterdam

De EFA is in 1997 gestart met het ontwikkelen van een experimenteel programma voor de lerarenopleiding. Het portfolio is ontwikkelingsgericht, het documenteren en beschrijven van de ontwikkeling van competenties is een

⁸ Zie voor meer informatie over Explo:
<http://www.ichthusnet.nl/public/ichthus3/html/index3.htm>
 Voor meer informatie over het portfolio:
<http://www.ontwerpatelier.nl>

belangrijke functie. Daarnaast heeft het portfolio een rol in de beoordeling⁹. Tijdens de opleiding is er drie maal een ‘Integratief Beoordelingsmoment’ (IBM). Op basis van het portfolio maakt de student een zelfevaluatie, die tijdens het IBM voorgelegd wordt aan de assessoren, om hen te overtuigen van zijn competenties (Kösters, 2000). Het portfolio loopt over het hele curriculum.

Het open deel van het portfolio is in studiejaar 1999-2000 in gebruik genomen. De student heeft hier veel vrijheid, al worden wel criteria gegeven in de vorm van lijsten met competenties. In het gesloten deel, dat in 2000-2001 geïmplementeerd wordt heeft de student veel minder vrijheid, dit deel speelt vooral een rol in het assessment (IBM).

5.1.1 Resultaten interviews

In deze paragraaf worden de resultaten van de interviews met studenten en docenten beschreven. Deze interviews zijn opgenomen in respectievelijk Bijlage 1 en Bijlage 2.

5.1.2 Interviews met studenten

Van Ichthus Hogeschool Dordrecht zijn vier Explo-studenten en vijf Pabo 2 studenten geïnterviewd. Van de Educatieve Faculteit Amsterdam zijn twee studenten Aardrijkskunde en twee studenten Engels geïnterviewd.

De interviews duurden gemiddeld twintig tot dertig minuten. De volgende aspecten zijn aan de orde geweest:

- *instructie* voor het werken met portfolio
- *doel* van het werken met portfolio
- *tijd* die besteed wordt aan het werken aan het portfolio
- *nut* dat studenten zien van het werken met portfolio
- *digitale* aspect van het portfolio
- gebruik van portfolio in de *toekomst*

De bevindingen op deze aspecten worden hier beschreven.

Instructie

De Ichthus-studenten hebben een korte instructie gehad voor het samenstellen van hun portfolio. De technische aspecten hebben ze via een kerntaak al grotendeels geleerd. Inhoudelijke instructie is in het portfolio zelf onder de ‘Help-button’ te vinden.

De EFA-studenten kregen technische instructie (FTP, HTML) via een handleiding en enkele lessen. Inhoudelijk bestond de instructie vooral uit stencils met competenties die ze moeten bewijzen. Die “moeilijk gedefinieerde lijsten” werden met name door de studenten Aardrijkskunde lastig gevonden.

Doel

Op de vraag wat voor hen het doel is van het werken met het portfolio, zijn alle antwoorden van de Ichthus-studenten samen te vatten als ‘inzichtelijk maken van mijn ontwikkeling’. Dit doel hebben ze met name voor zichzelf, enkelen geven aan dat het ook voor anderen (de opleiding) kan zijn. Deze

⁹Zie voor meer informatie en voorbeelden van het portfolio:

<http://portfoliointro.efa.nl>

antwoorden zouden opgevat kunnen worden als sociaal wenselijk (de opleiding heeft immers hetzelfde doel). Er is echter een onderscheid in de antwoorden van de studenten van Pabo 2 en Explo. De antwoorden van de Explo-studenten waren veel concreter en genuanceerder. Het besef van het doel ontwikkelt zich waarschijnlijk naarmate langer met portfolio gewerkt wordt.

De EFA-studenten Engels zien het portfolio vooral als overzicht en bewijs van prestaties, een doel naar de opleiding toe. De studenten Aardrijkskunde hebben niet echt een doel voor zichzelf, zij zien het als opgelegd door de opleiding. Wel geven ze aan dat dat zou kunnen veranderen. In het begin was er namelijk veel onduidelijkheid over het portfolio en waren de competenties vaag gedefinieerd.

Tijd

De Ichthus-studenten werken bijna allemaal aan het eind van een periode aan het portfolio, of aan het eind van het jaar (toen de template nog niet beschikbaar was). Het materiaal ligt er dan al grotendeels vanuit kerntaken, daaruit moet een selectie gemaakt worden. De tijd die ze per periode besteden aan het samenstellen (niet aan het maken van producten) varieert van twee tot zes uur.

De EFA-studenten hebben elke week één uur op het rooster staan, waarin ze aan het portfolio kunnen werken. Sommige studenten begeleiden eerstejaars met het portfolio, daaraan besteden ze ongeveer vier uur per week.

Op de vraag of er onderdelen zijn die meer tijd kosten dan andere, geven de Explo-studenten allemaal aan dat ze aan het schrijven van de reflecties, visie en eigen mening meer tijd besteden dan aan documentatiemateriaal, omdat ze dat al kant en klaar op de computer hebben. Op de vraag of daar verandering in zat naarmate ze meer ervaring hadden met samenstellen, antwoorden ze aan dat de tijd die ze eraan besteden, niet echt is afgenomen, omdat ze inhoudelijk nu dieper op de reflecties ingaan. Pabo 2-studenten geven ook aan dat het schrijven van bijvoorbeeld een persoonlijk ontwikkelingsplan wat tijd kost, maar dat vooral het selecteren van bewijsmateriaal veel tijd kost. Zij verwachten wel dat dit zal veranderen naarmate ze er handiger in zijn, bij enkele studenten is dit in de loop van vorig jaar al veranderd.

De EFA-studenten stellen dat vooral de competenties veel tijd kosten, ook omdat je daarvoor de juiste producten moet selecteren. Zij verwachten wel dat dit makkelijker zal worden naarmate ze meer inzicht krijgen in die competenties. De technische aspecten kosten steeds minder tijd, die zijn in het begin voor sommige studenten ook tijdrovend.

Kortom: enige ervaring in het werken met portfolio leidt tot meer handigheid in het samenstellen.

Nut

De vraag of het portfolio naar hun mening een goed beeld geeft van hun competenties, levert een interessante tweedeling op. De Pabo 2-studenten vinden bijna allemaal dat het portfolio wel een indruk geeft, maar niet een compleet beeld. Drie van de vijf studenten geven aan dat producten of ervaringen uit de stage een completer beeld zouden geven, maar dat daar weinig ruimte voor is. De Explo-studenten vinden wel allemaal dat het portfolio een goed beeld geeft van hun competenties. Zij geven hierbij wel aan dat eerlijk beschrijven een cruciale factor is.

De EFA-studenten zijn het met de Explo-studenten eens. De studenten Engels zeggen dat het een goed beeld geeft, omdat zij het goed ingevuld hebben. De studenten Aardrijkskunde zeggen dat zij door tijdgebrek (aan het eind van het jaar moest alles ingevuld worden) niet een volledig beeld hebben kunnen geven.

Op de vraag of hun competenties op basis van het portfolio juist beoordeeld kunnen worden, antwoorden de Ichthus-studenten bijna allemaal dat het portfolio een deel van de beoordeling zou kunnen zijn. Meer externe informatie moet volgens hen meegewogen worden, omdat het portfolio toch subjectief is.

De EFA-studenten zeggen allemaal 'nee', maar om verschillende redenen. Vooral vinden ze het nu nog niet compleet genoeg.

Bijna alle Ichthus-studenten vinden dat portfolio helpt bij het opstellen van hun leerdoelen, met name door een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en persoonlijk stageplan (PSP) in hun portfolio.

De EFA-studenten Engels geven aan dat onder competenties ook de leerdoelen beschreven moeten worden (eigen leerdoelen mogen ook beschreven worden). De studenten Aardrijkskunde geven aan dat het opstellen van leerdoelen door de late start en de definiëring van competenties niet goed gelukt is.

Bijna alle studenten vinden dat het portfolio hun ontwikkeling laat zien. Volgens de Ichthus-studenten is dat vooral door het POP en het PSP in combinatie met de reflecties.

Voor de EFA-studenten is het onderdeel competenties daarvoor belangrijk vooral over langere tijd genomen, als er ook meer stage ervaringen in staan.

Op de vraag of reflecteren op hun ontwikkeling wordt geholpen door het maken van een portfolio zeggen de Ichthus-studenten allemaal 'ja'. Ze geven wel aan dat je anders ook reflecteert, maar dat het portfolio een hulpmiddel is, "omdat de hoofdpunten bij elkaar staan", "door de bewijsmaterialen" en "omdat je het nog eens op moet schrijven, er nog eens naar moet kijken".

Drie van de EFA-studenten antwoorden ook 'ja', om vrijwel dezelfde redenen. Eén van hen ziet het nut van het opschrijven van reflecties niet. Dit staat los van portfolio.

Bij het vergelijken van de eerste en de tweede vraag, valt op dat studenten zich bewust zijn van de mogelijke problemen bij beoordelen van het portfolio. Namelijk dat niet altijd een compleet beeld van competenties gegeven kan worden en dat het portfolio subjectief is. Verder lijkt portfolio een goed middel om de individuele ontwikkeling te tonen en een goed hulpmiddel bij het opstellen van leerdoelen en bij reflecteren.

Digitaal

De Ichthus-studenten hebben allemaal een laptop, zij werken daarom ook vaak thuis aan hun portfolio.

De EFA-studenten hebben tijdens het roosteruur wel de beschikking over een computer op school, maar daarbuiten is er een tekort. Als ze thuis een computer hebben, gebruiken ze die alleen bij tijdnood om aan het portfolio te werken.

Alle studenten vinden het een groot voordeel dat het portfolio digitaal is: “het is niet zo’n pak papier, anderen kunnen het makkelijker inzien, het is overzichtelijker”, “het is compacter”, “het werkt gemakkelijker, je kunt kopiëren en plakken uit andere documenten en links opnemen naar werkstukken”, “je leert een homepage maken en met verschillende programma’s omgaan” en “het ziet er mooier uit”.

Geen van de Pabo 2-studenten en slechts één van de Explo-studenten heeft een geluidsfragment opgenomen in het portfolio.

Twee EFA-studenten hebben geluidsfragmenten opgenomen, maar zij geven aan dat dit veel ruimte kost (zij hebben 100 Mb per student).

Van de Pabo 2-studenten heeft er één een videofragment in het portfolio opgenomen. De Explo-studenten hebben allemaal in het portfolio of een fragment, of een verwijzing daarnaar opgenomen.

Geen van de EFA-studenten heeft een videofragment opgenomen. De studenten Engels verwachten dat dit jaar wel te doen, omdat een stageles wordt opgenomen. Op school is daar wel apparatuur voor. Nadeel is dat een fragment veel ruimte in neemt.

Toekomst

De antwoorden van de Ichthus-studenten op de vraag of ze hun portfolio in een sollicitatieprocedure zouden gebruiken waren erg wisselend. Ze varieerden van een stellig “Nee. Kom je daar aan met een cd-rommetje. Zie ik niet gebeuren.” tot “Ja. Het is een mooie presentatie van jezelf”, en alles wat daartussen kan liggen.

Twee van de EFA-studenten zouden het –met aanpassingen- wel doen, de andere twee niet. De redenen daarvoor zijn dat het portfolio aan schoolwerk gerelateerd is en dat je mondeling meer kunt bespreken.

De meeste Ichthus-studenten zien het wel zitten om op één of andere manier een portfolio later voor hun leerlingen te gebruiken, om de ontwikkeling van de leerlingen te volgen (zowel voor hen als de leerlingen zelf). Sommigen geven aan dat de docent het dan bij zou moeten houden, anderen dat de leerlingen dat in simpele vorm best zelf kunnen.

De EFA-studenten Engels zouden het wel willen, mits er genoeg ruimte is om de leerlingen te begeleiden. Van de studenten Aardrijkskunde vindt de één het een leuk idee, mits competenties beter gedefinieerd worden. De ander vindt het teveel werk voor de leerlingen en de docent zelf.

Of ze zelf als docent een portfolio bij zullen blijven houden, betwijfelen de Ichthus-studenten. Het zou mooi zijn, maar kost te veel tijd in deze vorm, was vaak het argument. Wel zouden ze misschien een soort van logboek of dagboek bij houden voor reflecties en hoogtepunten.

Dit geldt ook voor de EFA-studenten Engels. De studenten Aardrijkskunde zullen het niet doen, zij zien het echt als verplichting.

5.1.3

Interviews met docenten

Van de Ichthus Hogeschool Dordrecht zijn de coördinator van Explo en de coördinator van Pabo 2 geïnterviewd. Van de EFA een docent Duits.

De interviews duurden twintig tot dertig minuten. De volgende aspecten zijn aan de orde geweest:

- het *doel* van het portfolio binnen de opleiding
- *voordelen en knelpunten* van het gebruik van portfolio

- *aspecten* van het beoordelen of bekijken van portfolio's
Hier worden de bevindingen op deze aspecten beschreven.

Omdat het portfolio bij Ichthus een begeleidende rol heeft, werken van de staf eigenlijk alleen de tutores met het portfolio. Beide coördinatoren zijn tevens tutor van een taakgroep. De coördinator van Explo is intensief betrokken geweest bij de ontwikkeling van het portfolio; de coördinator van Pabo 2 zijdelings. Het portfolio wordt door de coördinator van Explo al sinds 1998 gebruikt, door de coördinator van Pabo 2 ongeveer ½ jaar. Zij hebben niet eerder met niet-digitale portfolio's gewerkt. Zelf hebben zij (nog) geen portfolio samengesteld.

De EFA-docent geeft Duits, Vakdidactiek en is mentor. Zij werkt vooral als mentor met het portfolio. Zij is niet technisch, wel inhoudelijk betrokken geweest bij de ontwikkeling van het portfolio. Op de EFA wordt ongeveer 1 ½ jaar met het portfolio gewerkt. Zij heeft niet eerder met niet-digitale portfolio's gewerkt, wel met de ideeën erachter. Zij heeft zelf geen portfolio samengesteld, maar werkt wel met een soort logboek.

Doel

Begeleiding is bij Ichthus het doel van het portfolio in de eerste 2 ½ jaar. Studenten moeten op een hoger niveau leren reflecteren en hun eigen ontwikkeling te sturen. In de laatste 1 ½ jaar van de opleiding zal het portfolio waarschijnlijk wel een rol gaan spelen in de beoordeling. De opleiding benoemt dan de competenties en het is aan de studenten daarvoor bewijs te leveren in het portfolio.

De EFA gebruikt het portfolio zowel voor beoordeling als voor begeleiding. Met name om studenten zich bewust te laten worden van competenties en ontwikkelingsgroei.

Voordelen en knelpunten

Als voordelen van het portfolio worden genoemd door de Ichthus-coördinatoren: studenten kunnen hun eigen ontwikkeling volgen op termijn; begeleiders kunnen de ontwikkeling van studenten volgen; er ontstaat een goede onderwijsinhoudelijke discussie.

De EFA-docent ziet als voordeel voor de studenten: het zelf weten wat je waard bent en weten waar je grenzen liggen.

Knelpunten liggen volgens de coördinator van Explo vooral op technisch en inhoudelijk gebied. Technische knelpunten zijn er vooral in het begin en hebben betrekking op vragen als: wat voor template, wat voor browser, welke licenties zijn nodig, willen we delen publiceren op Ontwerpatelier? Inhoudelijk zijn er wat knelpunten geweest, vandaar dat het portfolio elk jaar is aangepast. Verder kost de 'ontvangst' van het portfolio door zowel studenten als docenten tijd. De coördinator van Pabo 2 ervaart geen knelpunten, dit hangt waarschijnlijk samen met het feit dat zij later met het portfolio is gaan werken.

De EFA-docent ervaart als knelpunten dat er veel te weinig werkplekken zijn en dat studenten niet altijd het nut van het portfolio inzien.

Beoordelen / bekijken

Bij Ichthus wordt een portfolio door één docent, namelijk de tutor bekeken. Wanneer er echt op beoordeeld gaat worden, zou dit kunnen veranderen. De EFA docent geeft aan dat er bij Duits nog niet op beoordeeld wordt.

Een portfolio wordt door de Explo coördinator helemaal bekeken, wel wordt een selectie gevraagd van materiaal en wordt vooral naar het reflectieve verhaal gekeken.

De mentoren van de EFA maken in een mentoruur afspraken over wat ze bekijken. Binnen het eigen vak, gaat het er vooral om vooruitgang te bewijzen.

De tijd die de coördinator van Explo besteedt aan het bekijken van één portfolio is ongeveer een half uur, voorafgaand aan het functioneringsgesprek. Een tutor werkt een half jaar met taakgroep, aan het eind worden functioneringsgesprekken met studenten gehouden, als voorbereiding daarop wordt het portfolio bekeken. Voor de coördinator van Pabo 2 was deze vraag nog niet van toepassing.

De EFA-docent besteedt, voor het eindgesprek ongeveer twee uur per portfolio.

De vraag of beoordeling of begeleiding nu meer of minder tijd kost dan voorheen is niet relevant voor de Ichthus-coördinatoren. Het onderwijs is helemaal veranderd, er is tijd vrijgemaakt voor begeleiding.

De EFA-docent geeft aan dat het in principe een toevoeging is, een extra taak. Dit wordt wel gecompenseerd doordat zij in het mentoruur portfolio's kan bekijken.

Een belangrijke vraag gezien het doel van het portfolio is: slaagt het portfolio er in de ontwikkeling van de student inzichtelijk te maken? De coördinator van Explo vindt van wel. Mits duidelijk richtinggevende vragen gesteld worden, kunnen studenten daartoe in staat zijn. Maar sommige studenten zijn gewoon minder goed in reflecteren. De coördinator van Pabo 2, kon deze vraag nog niet beantwoorden.

De EFA-docent geeft aan dat dit op het moment nog een probleem is. Zij zegt –net als de coördinator van Explo– dat het veel te maken heeft met de verbale sterkte van studenten. Op dit moment zijn er nog teveel manieren waarop een student geen helder beeld kan geven. Hoe dit te verbeteren is, is nog niet duidelijk. Studenten zouden hier misschien op getraind moeten worden.

De vraag of de competenties van een student juist beoordeeld kunnen worden op basis van een portfolio, is voor Ichthus nog een hypothetische vraag. De coördinator van Explo denkt dat het kan, mits de competenties benoemd zijn en de student die gebruikt om zijn ontwikkeling te beschrijven. Een toetsportfolio vanaf derde jaar heeft veel potentie, omdat studenten dan op een niveau zijn dat ze ermee om kunnen gaan. De coördinator van Pabo 2: geeft aan dat dat wel het uitgangspunt is, omdat ook een POP bijgevoegd wordt. Als studenten en begeleiders er serieus mee omgaan, moet het kunnen, denkt zij.

De EFA-docent vindt het een probleem dat het portfolio niet een compleet beeld van de competenties geeft. Zij stelt nadrukkelijk dat beoordelen op basis van een portfolio niet slechter is dan beoordelen met cijfers.

De vraag of beoordeling op basis van een portfolio meer recht doet aan de competenties van een student dan de manier waarop voorheen beoordeeld werd, bleek niet relevant voor Ichthus.

De EFA-docent twijfelt. Bij portfolio denken studenten in elk geval meer dan voorheen na over hun competenties.

Uit deze interviews blijkt dat deze docenten positief zijn over de mogelijkheden van het portfolio. Er wordt een aantal knelpunten genoemd waarmee rekening gehouden moet worden, maar die op te lossen zijn. Of het werken met portfolio voor beoordeling of begeleiding een extra belasting is, hangt af van de opleiding. Er moeten afspraken gemaakt worden over wie de portfolio's beoordeelt of bekijkt. Als er voor die docenten nog geen tijd voor begeleiding staat, moet die vrijgemaakt worden.

Portfolio kan onder bepaalde voorwaarden een goed instrument zijn om de ontwikkeling en competenties van een student inzichtelijk te maken en te beoordelen. Of aan deze voorwaarden, zoals richtinggevende vragen, training om te leren reflecteren en goed gedefinieerde competenties, voldaan wordt, heeft de opleiding zelf in de hand.

6. AANBEVELINGEN VOOR IMPLEMENTATIE

6.1 Aanbevelingen voor implementatie van (digitaal) portfolio

Niguidula (1997) heeft zes belangrijke punten opgesteld waarover nagedacht moet worden voordat (digitaal) portfolio geïmplementeerd wordt. Het belang van sommige punten wordt door uitspraken in de interviews geïllustreerd.

6.1.1 Stap 1: stel de functie van het portfolio vast

Ten eerste moet je als opleiding beslissen wat de functie is van het portfolio. Het is erg belangrijk om duidelijk te hebben wat je als opleiding met het portfolio wil bereiken. Anders wordt het gemakkelijk ‘de zoveelste activiteit’ die tijd en geld kost zonder enige toegevoegde waarde (Barrett, 1997; Niguidula, 1997).

6.1.2 Stap 2: stel de doelen van het portfolio vast

Er moet beslist worden over de doelen van het portfolio. De doelen van de opleiding zijn het uitgangspunt voor de structuur van het portfolio. Bij een digitaal portfolio kunnen deze doelen zich vertalen in de structuur van het ‘hoofdmenu’ (Niguidula, 1997).

6.1.3 Stap 3: stel vast hoe de portfoliostructuur ingevuld kan worden

Als beslist is over de structuur van het portfolio, moet beschreven worden hoe die structuur ingevuld kan worden (Niguidula, 1997). Wat voor soort werk moet opgenomen worden? Aan welke criteria moet dat werk voldoen? Wordt het portfolio diagnostisch en/of sanctionerend beoordeeld? Hoeveel studiepunten worden toegekend? Vanuit deze vragen kan de instructie voor het samenstellen van het portfolio ontwikkeld worden.

Het belang van heldere instructie en communicatie, blijkt uit het feit dat de EFA-studenten Aardrijkskunde een tamelijk negatief beeld hebben van het portfolio. Zij zien het doel en het nut er niet van in, het is voor hen echt een verplichting (‘de zoveelste activiteit’). Dit ligt met name aan het veel te laat beschikbaar komen van vaag gedefinieerde richtlijnen voor de competenties.

Duidelijk zijn over het doel en de mogelijkheden van het portfolio is van invloed op de waardering van het portfolio door studenten.

De EFA-studenten geven aan dat 1 studiepunten veel te weinig is voor de tijd die ze aan het portfolio besteden. De Ichthus-studenten krijgen geen studiepunten voor het portfolio, sommigen vinden dat geen probleem, anderen wel (zij hebben er wat minder werk aan dan de EFA-studenten).

6.1.4

Stap 4: stel vast welke technologie gebruikt wordt voor het portfolio

Het is belangrijk te beslissen wat voor de opleiding de beste technologie is voor het digitaal portfolio. Is een bestaande applicatie geschikt voor ons? Welke apparatuur is beschikbaar en wat moet aangeschaft worden? Hoe ICT-vaardig zijn studenten en docenten?

Zoals in Hoofdstuk 4 al aan de orde is geweest, zijn toegankelijkheid van apparatuur en niveau van ICT-vaardigheid van invloed op respectievelijk het werken aan het portfolio en de waardering voor het portfolio (Niguidula, 1997). Het is van belang dat er voldoende technische instructie is voor studenten die dat nodig hebben. Daarnaast moeten er voldoende computers beschikbaar zijn. Het inroosteren van uren, zoals de EFA doet, is een oplossing als er weinig apparatuur is. Het laat echter weinig ruimte voor flexibiliteit en zelfsturing bij het werken aan het portfolio. Het plaats en tijd onafhankelijke aspect van werken met een digitaal portfolio, komt hierdoor niet tot zijn recht.

6.1.5

Stap 5: beantwoord 'logistieke' vragen

Het is van belang wat 'logistieke' vragen te beantwoorden (Niguidula, 1997). Wie selecteert het werk? Wie stelt de criteria voor selectie op?

Om de student zelf verantwoordelijkheid te geven, is het aan te raden selectie aan de student over te laten. Om betere beoordeling mogelijk te maken kan de opleiding de criteria voor het te selecteren werk opstellen. Die criteria moeten duidelijk geformuleerd zijn.

Een andere vraag is 'Wanneer wordt de informatie gedigitaliseerd?'. Kösters (2000) beschrijft dat de EFA-studenten het portfolio meer zien als één van de vele producten die ze moeten maken, dan als doorlopend proces. Dit ligt onder andere aan het feit dat pas halverwege het jaar de producten ingevoerd zijn. Uit de interviews kwam dit ook naar voren.

De vraag wanneer en door wie beoordeling plaatsvindt en op basis van welke delen van het portfolio beoordeeld wordt, is van belang. Het combineren van begeleiding en beoordeling levert optimale leerresultaten op (Van Tartwijk et al., 1998). Hieraan zijn echter ook nadelen verbonden. Voor begeleiding zijn namelijk reflecties op en analyses van het eigen functioneren belangrijk. Het is echter moeilijk de eigen zwakke kanten eerlijk bloot te leggen in een portfolio, wanneer datzelfde portfolio ook voor beoordeling gebruikt wordt. Een mogelijke oplossing is het portfolio aan te passen aan het doel waarvoor het gebruikt wordt (Evelein & Van Tartwijk, 2000). Bij digitale portfolio's is dit gemakkelijk (zie ook paragraaf 4.1), bij papieren is dit wat lastiger.

Een gerelateerd probleem is de rol van de begeleider wanneer die tevens ook beoordelaar is. Van de ene kant kent hij de student het beste en kent hij de ontwikkeling van de student, van de andere kant kan dat het begeleidingsproces in de weg staan en de objectiviteit van de beoordeling beïnvloeden (Van Tartwijk et al., 1998).

6.1.6**Stap 6: voer een pilot uit**

Door een pilot uit te voeren wordt het portfolio gevisualiseerd voor zowel studenten als docenten. Een pilot biedt tevens de mogelijkheid om technische en inhoudelijke problemen op te sporen. De pilot moet een duidelijk doel hebben: x studenten maken gedurende x weken een portfolio met x documenten. Het gaat in een pilot niet zozeer om het beoordelen als wel om het observeren van het proces van portfolio samenstellen. Als de uitkomsten niet voldoen aan de verwachting dient nagegaan te worden aan welke factoren dit te wijten is. Na de pilot kan besloten worden hoe verder te gaan.

Zorg wel voordat op grote schaal begonnen wordt dat er draagvlak is onder studenten en docenten. Hiertoe kan het nuttig zijn belanghebbenden vanaf het begin te betrekken in het proces (Niguidula, 1997).

REFERENTIES

- Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity. *The modern language journal*, 81, 15-27.
- Barrett, H. C. (1997). *Collaborative planning for electronic portfolios: asking strategic questions*. Paper presented at the National Educational Computing Conference. Retrieved September 26, 2000 from the World Wide Web: <http://transition.alaska.edu/www/portfolios/planning.html>.
- Bastidas, J. A. (1996). The teaching portfolio: a tool to become a reflective teacher. *English teaching forum: a journal for the teacher outside the United States*, 34, 24-29.
- Beijaard, D., Longayroux, D. D., & Tanner, R. (1997). Gebruik van het portfolio door docenten in opleiding. *Onderzoek van onderwijs*, 26, 35-37.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16, 523-545.
- Denters, M., Brakel, G. van, & Himbergen, T. van (1999). *Kwaliteitskader. Uitgangspunten voor ontwikkelingslijnen voor pabo's* : Fontys Hogescholen, Hogeschool Brabant, Interactum, KPC Groep.
- Eringa, K., Rietveld, J., & Zwaal, W. (2000). Assessment en assessmentcenters. De leerwaarde van toetsen. In G. W. H. Heijnen & S. Meeder (Eds.), *Toetsen en ICT in het hoger onderwijs* . Utrecht: Stichting SURF.
- Evelein, F., & Tartwijk, J. van (2000). Overwegingen bij het gebruik van portfolio's binnen een universitaire lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 21, 46-55.
- Georgi, D., & Crowe, J. (1998). Digital portfolios: a confluence of portfolio assessment and technology. *Teacher Education Quarterly*, Winter 1998. Retrieved September 26, 2000 from the World Wide Web: <http://frontpage.light-speed.net/georgi/projects/digital.htm>.
- Gillespie, C. S., Ford, K. L., Gillespie, R. D., & Leavell, A. G. (1996). Portfolio assessment: some questions, some answers, some recommendations. *Journal of adolescent and adult literacy*, 39, 480-491.
- Harrington, M., Palka, J., Goldenhersh, B., & Pearlman, S. (2000). *Leading the construction of powerful professional portfolios*. Paper presented at the ATE Annual Meeting, Orlando.
- Hout-Wolters, B. van (1999). Meten van vaardigheden voor actief en zelfstandig leren. In J. G. L. C. Lodewijks & J. M. M. van der Sanden (Eds.), *Op de student gericht* . Tilburg: Tilburg University Press.
- Kösters, J. (2000). *Het EFA web gebaseerde portfolio systeem*. Van het World Wide Web, 25 september, 2000: <http://www.efa.nl/publicaties/publiexplo/nederlands/uitwerkingen/pf05.html>.
- Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (1998). *Het portfolio als instrument om reflectie te stimuleren: verslag van een vooronderzoek*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Enschede.

- Niguidula, D. (1997). *The digital portfolio: a richer picture of student performance*. Retrieved September 26, 2000 from the World Wide Web: http://www.essentialschools.org/pubs/exhib_schdes/dp/dpmenu.htm.
- Paris, S. G., Turner, J. C., Muchmore, J., & Perry, N. (1995). Teacher's and student's perceptions of portfolios. *Journal of cognitive education*, 5, 6-40.
- Sanden, J. M. M. van der (1998). *Duurzame ontwikkeling van leervermogen*. Paper gepresenteerd op de Landelijke dag studievoordigheden: studievoordig voor het leven, Tilburg.
- Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C. & Kinkhorst, G. (1999). Competentiegericht leeromgevingen: een inleiding. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (Eds.), *Competentiegericht leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 1-14. Retrieved October 26, 2000 from the World Wide Web: <http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-07/shep01.htm>.
- Simons, P. R. J., & Lodewijks, J. G. L. C. (1999). Het nieuwe leren. Over wegen die naar beter leren leiden. In J. G. L. C. Lodewijks & J. M. M. van der Sanden (Eds.), *Op de student gericht*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Supovitz, J. A. & Brennan, R. T. (1997). Mirror, mirror on the wall, which is the fairest of all? An examination of the equitability of portfolio assessment relative to standardized tests. *Harvard Educational Review*, 67, 472-506.
- Tait, B. (1997). *Constructive internet based learning*. Retrieved September 25, 2000 from the World Wide Web: <http://homepages.uel.ac.uk/W.H.Tait/Learning/Cibl.htm>.
- Tartwijk, J. van, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (1998). *Portfolio's. Een model met als doel hanteerbaarheid, beoordeelbaarheid en het stimuleren tot reflectie*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Enschede.
- Tartwijk, J. van, Pilot, A., & Wubbels, T. (2000). Naar een digitaal portfolio. In G. W. H. Heijnen & S. Meeder (Eds.), *Toetsen en ICT in het hoger onderwijs*. Utrecht: Stichting SURF.
- Tillema, H. H. (1998). Design and validity of a portfolio instrument for professional training. *Studies in educational evaluation*, 24, 263-278.
- Tillema, H. H., & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: differential use of feedback in portfolio construction. *Studies in educational evaluation*, 26, 193-210.
- Voogt, J. M., & Odenthal, L. E. (1997). *Emergent Practices Geportretteerd Tussenrapport I: Conceptueel raamwerk*. Enschede: Universiteit Twente.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and teacher education*, 12, 63-79.
- Wolfe-Quintero, K., & Brown, J. D. (1998). Teacher portfolios. *TESOL journal: a journal of teaching and classroom research from Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 7, 24-27.
- Wright, W. A., Knight, P. T., & Pomerleau, N. (1999). Portfolio people: teaching and learning dossiers and innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 24, 89-103.

BIJLAGE 1 INTERVIEW STUDENTEN

Voorafgaand aan de vragen stelde de interviewer zich voor en schetste kort het kader en het doel van de interviews.

Algemene vragen

0. ☐ man
☐ vrouw
1. Hoe oud ben je?
2. Welke studie volg je?
3. In welk studiejaar zit je?
 - ☐ 1
 - ☐ 2
 - ☐ 3
 - ☐ 4
 - ☐ anders, namelijk

Inleiding

4. Kun je in twee zinnen beschrijven wat voor jou het doel is van werken met een portfolio?
 - ☐ geen
 - ☐ verzameling van mijn werk
 - ☐ overzicht van wat ik kan
 - ☐ laten zien wat ik kan
 - ☐ opleiding
 - ☐ medestudenten
 - ☐ stageschool
 - ☐ werkgevers
 - ☐ anders, namelijk
 - ☐ anders, namelijk

5. Hoe lang werk je al met een portfolio?
 - ☐ ½ jaar
 - ☐ 1 jaar
 - ☐ 1 ½ jaar
 - ☐ 2 jaar
 - ☐ 2 ½ jaar
 - ☐ anders, namelijk
6. Voor welke onderdelen van de opleiding gebruik je het portfolio?
 - ☐ vakinhoudelijk
 - ☐ onderwijskundig
 - ☐ anders, namelijk

Toelichting

7. Heb je instructie gekregen over het samenstellen van een portfolio?
 - ☐ ja

Er zijn verschillende vormen van instructie mogelijk, technisch (hoe je informatie moet digitaliseren) en inhoudelijk.

Waaruit bestond jullie instructie?

 - ☐ technisch, namelijk
 - ☐ inhoudelijk, namelijk
 - ☐ nee

Hoe ben je dan te werk gegaan?

Tijd

8. Hoe vaak werk je gemiddeld per twee weken aan je portfolio?
9. Hoeveel tijd kost het samenstellen van je portfolio je gemiddeld per twee weken?
10. Zijn er onderdelen die meer tijd kosten dan andere?
 - ☐ ja

Welke?

>1 ½ jaar (bij vraag 5): Verschuift dat naarmate je meer ervaring hebt met samenstellen?

<1 ½ jaar (bij vraag 5): Denk je dat dat kan veranderen als je meer ervaring hebt met samenstellen?
 - ☐ nee

Werken met portfolio

11. *(Alleen bij Efa)*

We hebben jullie portfolio bekeken, en we hebben gezien dat dat uit de volgende onderdelen bestaat: Homepage, CV, Competenties, Producten, Presentaties, Overzichten, Links & Gereedschappen.

Zijn jullie verplicht alle onderdelen op te nemen?

☐ nee

Welke zijn wel verplicht?

☐ ja

Neem je ook nog andere onderdelen op?

☐ ja

Geef maximaal 3 voorbeelden

☐ nee

12. Geeft je portfolio volgens jou een goed beeld van je competenties? (of je sterkere en zwakkere kanten)

☐ ja

☐ nee

13. Helpt het portfolio je bij het opstellen van jouw leerdoelen?

☐ ja

☐ nee

14. Vind je dat het portfolio jouw ontwikkeling als docent laat zien?

☐ ja

☐ nee

15. Wordt reflecteren op jouw ontwikkeling als docent/leerkracht geholpen door het maken van een portfolio?

☐ ja

☐ nee

16. Denk je dat jouw competenties op basis van je portfolio juist beoordeeld kunnen worden?

☐ ja

☐ nee

Digitaal

17. Heb je altijd de beschikking over een pc als je aan je portfolio wilt werken?

- ☐ ja
 - ☐ thuis
 - ☐ school
- ☐ nee

Hoe komt dat?

18. Vind je het een voordeel dat het portfolio digitaal is?

- ☐ ja
 - Waarom?
- ☐ Nee
 - Waarom niet?

19. Neem je wel eens geluidsfragmenten op in je portfolio?

- ☐ ja
 - Hoe vaak?
 - Met apparatuur van school?
- ☐ nee

Waarom niet?

20. Neem je wel eens videofragmenten op in je portfolio?

- ☐ ja
 - Hoe vaak?
 - Met apparatuur van school?
- ☐ nee

Waarom niet?

Toekomst

21. Zou je je portfolio –eventueel met aanpassingen- gebruiken in een sollicitatie procedure?

- ☐ ja
- ☐ nee

22. Zou je later als docent het portfolio voor jouw leerlingen willen gebruiken?

- ☐ ja
- ☐ nee

23. Zou je later als docent zelf een portfolio bij blijven houden?

- ☐ ja
- ☐ nee

BIJLAGE 2 INTERVIEW DOCENTEN

Voorafgaand aan de vragen stelde de interviewer zich voor en schetste kort het kader en het doel van de interviews.

Algemeen

0. ☐ man
☐ vrouw
1. Wat is uw leeftijd?
☐ <25
☐ 25-30
☐ 30-35
☐ 35-45
☐ 45-55
☐ 55>
2. Wat voor soort onderwijs verzorgt u?

Inleiding

3. Bent u betrokken geweest bij de ontwikkelingsfase van het portfolio?
☐ ja
☐ nee
4. Hoe lang gebruikt u het digitaal portfolio al binnen uw onderwijs?
5. Heeft u eerder ook met niet-digitale portfolio's gewerkt?
☐ ja
☐ nee
6. Met welk doel gebruikt u het portfolio van uw studenten?
☐ beoordeling
☐ begeleiding
☐ anders, namelijk

-
7. Heeft u zelf een portfolio samengesteld?
- ☐ ja
Met welk doel?
 - ☐ nee
Waarom niet?
8. Welke voordelen ziet u van het werken met portfolio's?
- ☐ tijdwinst
 - ☐ hulpmiddel bij begeleiding
 - ☐ studenten (meer met ontwikkeling bezig)
 - ☐ anders, namelijk
9. Ervaart u knelpunten bij het werken met een portfolio?
- ☐ ja
technisch
inhoudelijk
bij studenten
anders, namelijk
 - ☐ nee

Beoordeling

10. Wordt een portfolio beoordeeld door 1 docent of door een groep docenten?
- ☐ 1 docent
 - ☐ groep docenten
- Toelichting: waarom is dat zo
11. Bekijkt u portfolio's van studenten op bepaalde onderdelen of helemaal?
- ☐ op onderdelen
 - ☐ helemaal
12. Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld aan het bekijken van 1 portfolio?
13. Besteedt u meer of minder tijd dan toen u niet met portfolio werkte aan beoordeling of begeleiding?
- ☐ meer
 - ☐ minder
- Namelijk,

14. Slaagt het portfolio er volgens u in de ontwikkeling van een student inzichtelijk te maken?
- ☐ ja
 - ☐ nee
15. Denkt u dat u de competenties van een student juist kunt beoordelen met een portfolio?
- ☐ ja
 - ☐ nee
- waarom?
16. Denkt u dat beoordeling op basis van een portfolio meer recht doet aan de competenties van een student dan de manier waarop voorheen beoordeeld werd?
- ☐ ja
 - ☐ nee
 - ☐ twijfel
- Toelichting