

Portfolio in de lerarenopleiding

Wil Meeus
Linda Van Looy

Interfacultair Departement Lerarenopleiding
Vrije Universiteit Brussel
Pleinlaan 2, 1050 Brussel
Wil.Meeus@vub.ac.be
lvlooy@vub.ac.be

De portfolio is een instrument dat op talloze manieren kan aangewend worden. In tijden waarin het een modewoord geworden is, leent het zich jammer genoeg tot meer dan het werkelijk inhoudt. Studiewijzers, verwerkingsopdrachten, studiekeuzehulp, curriculum vitae, er wordt de naam portfolio opgeplakt en de belangstelling stijgt. Velen zien door de bomen het bos niet meer. Hoog tijd dus om één en ander op een rijtje te zetten. Wat is de portfolio wel en wat is het niet? We beperken ons tot de portfolio in de lerarenopleidingen en maken daarbij onderscheid tussen de lerarenopleidingen aan de hogescholen en aan de universiteiten.

Portfolio in de lerarenopleiding

Het begrip 'portfolio' is afkomstig uit de wereld van de kunst en de architectuur. Daar is de portfolio een soort curriculum vitae waarmee de kunstenaar zijn werk presenteert. In de portfolio verzamelt de kunstenaar een aantal werken of afbeeldingen van zijn creaties. Op die manier is de portfolio in zekere mate representatief voor de kwaliteiten waarover de kunstenaar beschikt. Of om het anders uit te drukken: via de portfolio toont de kunstenaar tot wat hij in staat is.

Naarmate de portfolio in hoger onderwijsmiddelen meer en meer wordt toegepast, neemt ook het aantal mogelijke functies toe. Zo kan de portfolio naast de presentatiefunctie ook een leerfunctie vervullen. De portfolio is bij gebruik in het hoger onderwijs in essentie een soort dossier waarmee de student zijn competenties en zijn competentieontwikkeling zichtbaar maakt. De student toont tot wat hij in staat is door aan te geven wat hij geleerd heeft en hoe hij dat geleerd heeft.

In de lerarenopleiding maakte de portfolio onder invloed van o.a. Bird (1990) opgang in de Verenigde Staten in het begin van de jaren negentig. Ondertussen kent het er tal van toepassingsvormen t.e.m. volledige portfoliogestuurde opleidingen o.a. aan de California University of Pennsylvania (Campbell e.a., 2000). In de tweede helft van de jaren negentig is de portfolio doorgedrongen in Europa. Koplopers zijn vooral de noordelijke landen, met Finland en Nederland als voortrekkers.

Het ontwikkelen van toepassingsvormen van portfolio in de lerarenopleiding verloopt niet probleemloos. In de kunst en in vele onderwijsdomeinen immers zijn de competenties waarover iemand beschikt rechtstreeks af te leiden uit de arbeidsproducten. Aan de hand van bijvoorbeeld enkele schilderijen krijgt de kunstliefhebber een aardig beeld van de kwaliteiten van de kunstenaar. In de lerarenopleiding ligt de zaak een pak ingewikkelder. Welk onderwijsproduct levert de (toekomstige) leraar? De leraar heeft natuurlijk de bedoeling zijn leerlingen heel wat bij te brengen, maar de goede (of slechte) leerresultaten van de leerlingen zijn niet noodzakelijk te danken aan de leraar. In sommige gevallen mag zelfs gesteld worden dat de leerlingen leren ondanks de leraar! De verklaring zit hem in het feit dat de onderwijskwaliteiten van de leraar niet volledig samenvallen met de output van zijn

inspanningen, met het onderwijsproduct. Het niveau van bekwaamheid van de leerlingen wordt wel medebepaald door de competenties van de leraar, maar daarnaast zijn de leerlingenkenmerken en omgevingsfactoren van doorslaggevende betekenis. Om de competenties van een leraar in te schatten, moeten we ons dus niet (alleen) richten op het onderwijsproduct maar ook op het onderwijs van de leraar zelf.

De portfolio stelt de student in de lerarenopleiding dus in staat om zowel zijn competenties (leerproduct) als zijn competentieontwikkeling (leerproces) zichtbaar te maken en te documenteren. Hiervoor beroept hij zich niet zozeer op de leerresultaten van zijn leerlingen (het onderwijsproduct), dan wel op de praxis van het onderwijs zelf (het onderwijsproces).

Portfolio en constructivisme

De portfolio in de lerarenopleiding werd ontwikkeld als instrument voor de begeleiding en beoordeling van studenten binnen een constructivistische leeromgeving. De portfolio is bijgevolg onlosmakelijk verbonden met de kenmerken van actief leren. Vijf van deze kenmerken zijn van belang voor ons verder betoog. Actief leren verloopt constructief, cumulatief, zelfgestuurd, doelgericht en contextgebonden (De Corte, 1996). Onze centrale stelling is dat de portfolio de student in staat moet stellen om actief te leren. Wanneer dat niet het geval is, is het gebruik van de term portfolio onjuist. We trekken daarmee de waarde van studiewijzers, studieplanners en leeropdrachten allerhande, die binnen een docentgecentreerde omgeving worden gebruikt, niet in twijfel. We stellen wel het oneigenlijk gebruik van de term portfolio binnen deze leeromgevingen aan de kaak.

Portfolio's volgens functie: een primaire keuze

We onderscheiden twee soorten portfolio afhankelijk van het belang van de leerfunctie dan wel van de presentatiefunctie voor de student.

- Een portfolio kan focussen op het leer- en ontwikkelingsproces en wordt dan ook een leer- of ontwikkelingsportfolio genoemd. In tegenstelling tot de ontwikkelingsportfolio is de leerportfolio gericht op is op leerprocessen van korte termijn. Zo wordt de leerportfolio gehanteerd in de context van initiële opleidingen, terwijl de ontwikkelingsportfolio meer voorkomt bij professionaliseringstrajecten in het kader van bijvoorbeeld carrièreplanning of erkenning door beroepsverenigingen.

Gezien de eerder korte termijn van de leerprocessen in de initiële lerarenopleidingen werken we er met een leerportfolio. De student vertrekt van een analyse van zijn beginsituatie. Daarin probeert hij zo eerlijk mogelijk zijn sterke en zijn zwakke competenties aan te geven. De competenties die voornamelijk ontbreken of eerder aan de zwakke kant zijn, zijn het startpunt van het leerproces dat de student doorloopt. Om dat leerproces zichtbaar te maken, wordt een hoge graad van volledigheid in de rapportering ervan nagestreefd. De reflecties bekleden daarom een centrale plaats in de leerportfolio.

- Een portfolio kan ook aangelegd worden in functie van de presentatie van competenties. De leer- of ontwikkelingsfunctie is dan ondergeschikt aan de optimale beeldvorming. Het presentatiemateriaal zal daarom veel zorgvuldiger geselecteerd worden. Een student kan zich bijvoorbeeld tijdens zijn laatste opleidingsjaar toelagen op de samenstelling van een portfolio voor gebruik bij sollicitaties na het afstuderen. Het kan een manier zijn om de potentiële werkgevers te overtuigen van zijn kwaliteiten. Een toekomstig leraar die

zichzelf goed wil presenteren, profileert zich alleen op zijn sterke kanten. Niet het leerproces maar het geslaagde leerresultaat ervan worden in de kijker gezet. Bijgevolg maakt ook de reflectie geen deel uit van een presentatieportfolio terwijl dat bij de leerportfolio wel het geval is (Tillema, 1996; 2000)¹. Of dat leerresultaat bereikt werd via leerprocessen van korte of lange termijn, is voor de presentatieportfolio niet relevant.

Voor het vervolg van dit artikel concentreren we ons vooral op de meest gehanteerde toepassingsvorm in de lerarenopleiding, m.n. de leerportfolio.

Mogelijkheden en beperkingen voor begeleiding en beoordeling

Oorspronkelijk ging de aandacht in het hoger onderwijs vooral naar portfolio assessment. De portfolio is in dat geval een beoordelingsinstrument dat andere vormen van beoordeling zoals het klassieke examen of het stagebezoek vervangt of aanvult. Het assessment kan overigens niet alleen door opleiders maar ook door peers uitgevoerd worden (Boot e.a., 1999). De beoordelaar vormt zich een beeld van de competenties van de student op basis van de leerportfolio. Vele onderzoekers en practici worstelen met het probleem van de betrouwbaarheid en de validiteit van het portfolio assessment. Er stellen zich immers grote problemen om de leerfunctie van de portfolio voor de student in overeenstemming te brengen met de beoordelingsfunctie vanuit de opleiding. Of om het onomwonden uit te drukken: welke student is zo gek om spontaan en eerlijk zijn zwakke kanten te laten zien wanneer hij daar achteraf op afgerekend wordt? Maakt u zelf even de overweging: levert u aan uw werkgever uw eerlijke leerportfolio af wanneer het ervan afhangt of u uw job kan behouden of niet?

De portfolio biedt echter uitstekende mogelijkheden om het leerproces van de student te volgen en bij te sturen. Recentelijk stijgt het aantal toepassingen van de portfolio als begeleidingsinstrument, veelal in het kader van levenslang leren. Met de stelling dat levenslang leren aan belang toeneemt, trappen we een open deur in. Via allerlei creatieve constructies slagen opleidingen er in om de begeleidings- en de beoordelingsfunctie van elkaar te ontkoppelen. Dat wil niet zeggen dat de competenties niet meer beoordeeld worden. Het betekent wel dat deze beoordeeld worden via andere instrumenten dan de portfolio en dikwijls ook door andere personen dan de portfoliobegeleiders. Zo vergroot de kans op een eerlijke en spontane relatie tussen de student en de portfoliobegeleider. Meer zelfs, de student moet aantonen dat hij een open leerrelatie kan aangaan.

Een voorbeeld. De student werkt aan zijn competenties als leraar tijdens de stage. Ondertussen legt hij een leerportfolio aan. Of de student na de stage over voldoende startcompetenties beschikt om in het leraarsberoep te stappen, wordt bepaald door de stagebegeleider op basis van stageverslagen en –bezoeken. De portfoliobegeleider daarentegen kan via de portfolio beslissen of de student in staat is om zijn competenties tijdens zijn loopbaan verder te ontwikkelen, los van het feit of hij voldoende startbekwaam is. De portfoliobegeleider onthoudt zich van het beoordelen van de startcompetenties van de student maar beoordeelt zijn leervermogen. Heeft de student zich voldoende ingezet voor zijn portfolio? Heeft de student de juiste leerstrategieën gevolgd om zijn competentie te bevorderen? Is de student in staat om degelijk te reflecteren op zijn leeractiviteiten?

¹ Tillema gebruikt de term gedragsportfolio voor een presentatieportfolio.

Hierbij moeten we een kanttekening maken. Het cijfer dat de portfoliobegeleider toekent, hangt niet alleen af van het leervermogen van de student, maar ook van de mate waarin hij erin slaagt over dit leervermogen te communiceren met zijn portfoliobegeleider. Hier komt nog een andere competentie in beeld, nl. deze gerelateerd aan de sociale en communicatieve vaardigheden van de student. Het in beeld brengen van het leervermogen is geen eenvoudige zaak. Een student die goed kan reflecteren, moet ook nog in staat zijn deze reflecties te expliciteren en met zijn portfoliobegeleider te delen. Het valt dan ook aan te raden tussen student en portfoliobegeleider een aantal begeleidingscontacten te voorzien met de portfolio als gespreksonderwerp.

Samengevat kunnen we stellen dat in de initiële lerarenopleidingen het meeste heil te verwachten valt van een leerportfolio als begeleidingsinstrument voor de competentiegroei en als beoordelingsinstrument voor het leervermogen van de student.

De portfolio in een krachtige leeromgeving

Steeds meer lerarenopleidingen erkennen de leerportfolio als een krachtig instrument voor de begeleiding van de competentiegroei en de beoordeling van het leervermogen van hun studenten. Het is krachtig omdat het geschikt is voor gebruik:

- bij veelsoortige ervaringen,
- in complexe situaties,
- gespreid over een lange periode,
- en zowel individueel als coöperatief.

Tegelijk stellen we vast dat het rendement van de leerportfolio voor de begeleiding en beoordeling van specifieke kennis of vaardigheden, los van complexe situaties en binnen een zeer beperkte periode eerder laag is. Andere begeleidings- en beoordelingsinstrumenten zijn in dat geval meer aangewezen. De meerwaarde van een leerportfolio voor pakweg een introductie cursus 'algemene psychologie' in het eerste jaar van de lerarenopleiding ligt veel minder voor de hand dan voor de stage in het derde jaar van de lerarenopleiding aan de hogescholen. Gezien de beperkte omvang van de lerarenopleiding aan de universiteiten, is het zeer de vraag in welke mate het gebruik van de leerportfolio in die context wel opportuun is. We menen dat er, mede voor de kwaliteit en de diepgang van het leerproces, in de academische lerarenopleiding een uitbreiding van 30 naar 60 studiepunten geen overbodige luxe is. Onderzoek kan op dat ogenblik uitsluitsel geven over de effectiviteit van het gebruik van de leerportfolio voor deze studentengroep.

Noodzakelijke karakteristieken van de leerportfolio

De leerportfolio is een zeer flexibel instrument dat zeer uiteenlopende gedaanten kan aannemen. De leerportfolio kan op maat gesneden worden van nagenoeg elke concrete opleidingscontext. Op zich is dat een dankbaar gegeven voor lerarenopleiders. Het geeft echter ook aanleiding tot het oneigenlijk gebruik van de term. Wij stellen dat leerportfolio's drie noodzakelijke karakteristieken moeten vertonen, willen ze die naam verdienen. We baseren onze bevindingen op een uitgebreide literatuurstudie en op een experimentele studie die werd uitgevoerd in het kader van de portfolio als praktijkgericht eindwerk in de lerarenopleidingen aan de hogescholen (Meeus, 2001a). De drie karakteristieken van de leerportfolio in de lerarenopleiding zijn:

- zelfgekozen competenties als vertrekpunt;
- de cyclus van actie en reflectie;

- het gebruik van diverse media en materialen.

Deze karakteristieken zijn niet willekeurig. Ze zijn het uitvloeisel van de constructivistische leertheorie die aan de basis ligt van de ontwikkeling van de portfolio. Elke karakteristiek wordt hieronder toegelicht en gelinkt aan de kenmerken van actief leren.

Zelfgekozen competenties als vertrekpunt

Er bestaat geen eenduidige alom geaccepteerde definitie van het begrip competentie. Integendeel, er lijkt een totale 'war on definitions' te zijn losgebarsten (van Baalen, 1999). Een overzicht van de begripdiscussie is te vinden bij Buskermolen en de la Parra (1999). Algemeen gesteld is competentie het vermogen van een individu om succesvol te functioneren binnen een bepaalde context. Voor de concrete invulling van het begrip is in de eerste plaats de onderwijsvisie van belang. Wij kiezen voor een constructivistische invulling.

Vanuit dit perspectief zijn competenties en vaardigheden geen synoniemen. Een competentie is een cluster van vaardigheden, kennis én attitudes. Wie er niet in slaagt een bepaald kennisniveau en een bepaalde attitudebeheersing te halen, kan ook niet competent genoemd worden. Bovendien is het geheel meer dan de som van de delen. Zo is het niet mogelijk en niet wenselijk om een competentie te ontrafelen in een sluitende lijst af te vinken vaardigheden, kenniselementen en attitudes.

Een voorbeeld. Het creëren van een positief leefklimaat, o.a. via het bespreekbaar maken van problemen in de klasgroep, is een belangrijke competentie van de leraar als opvoeder. Wanneer er zich bv. een pestprobleem voordoet, moet de leraar uit een ruim aantal interventiestrategieën kunnen putten. Stel nu dat een kringgesprek aangewezen lijkt. De leraar moet dit op een gepaste wijze kunnen aanbrengen, uitvoeren en afronden. Tijdens het kringgesprek moet hij vragen kunnen doorspelen en op reacties kunnen doorvragen. Hij moet enige kennis bezitten over groepsdynamische processen, over non-verbale communicatie en over pestgedrag. Hij moet verantwoordelijkheidszin hebben en relationeel gericht zijn. Zelfs als we nog een tijdje doorgaan met deze opsomming, zullen we er niet in slagen om alle nodige kennis, vaardigheden en attitudes sluitend in kaart te brengen. En zelfs diegenen die beweren dat ze dat wel kunnen, moeten erkennen dat de unieke combinatie van die verschillende elementen voor die specifieke situatie niet noodzakelijk gerealiseerd is wanneer de leraar de verschillende elementen apart zou beheersen. Het realiseren van een geslaagde interventie is wel afhankelijk van die elementen, maar kan er niet mee volstaan.

Dat brengt ons bij een tweede typisch kenmerk van competenties. Competenties zijn contextgebonden. Vanuit een constructivistisch perspectief is actief leren de resultante van de interactie tussen de student en zijn leeromgeving. Die leeromgeving moet zo dicht mogelijk aanleunen bij authentieke situaties. In het beste geval worden leeromgeving en beroepsomgeving synoniemen. Simulaties kunnen ook maar moeten de authenticiteit van de reële beroepscontext zoveel mogelijk benaderen. Via het begrip competentie worden de student en de complexe beroepsomgeving nauwer op elkaar betrokken. Een competentie is m.a.w. een voor de beroepscontext uitgebalanceerd gebruik van een cluster van kennis, vaardigheden en attitudes.

Welke competenties moet de leraar beheersen? Het is aan de lerarenopleidingen om ervoor te zorgen dat studenten klaar zijn om in het beroep in te stappen. De studenten moeten over de

nodige basiscompetenties beschikken. De Vlaamse overheid omschrijft die basiscompetenties voor de leraar. De Dienst Voor Onderwijsontwikkeling kreeg de opdracht een voorstel omtrent de basiscompetenties uit te werken voor de verschillende leraarstypes² (DVO, 1997). In de besluiten van 29 september 1998 werden ze door de Vlaamse regering vastgelegd (Vlaamse Regering, 1998). De basiscompetenties gelden voor de beginnende leraar. Ze zijn ondergebracht in tien typefuncties binnen drie clusters (zie tabel 1). De ordening is echter geen indicator voor de belangrijkheid van de onderscheiden competenties of voor de chronologie in het opleidingsprogramma.

<p>Cluster 1: Verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende; de leraar als:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen 2. opvoeder 3. inhoudelijk expert 4. organisator 5. innovator en onderzoeker <p>Cluster 2: Verantwoordelijkheid ten aanzien van de school/de onderwijsgemeenschap; de leraar als:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. partner van de ouders/verzorgers 7. lid van de schoolgemeenschap 8. partner van externen 9. lid van de onderwijsgemeenschap <p>Cluster 3: Verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij; de leraar als:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. cultuurparticipant

Tabel 1: de typefuncties van de leraar

Voor het formuleren van de basiscompetenties worden de vaardigheden als invalshoek gekozen waarna de vereiste kennis vermeld wordt. De attitudes worden op het einde van het document gebundeld en in een rij van tien opgesomd. De beleidsnota 'Onderwijs en vorming' van de Vlaamse Regering (1999) zet de ingeslagen weg voort. De Vlaamse overheid hield onlangs een beleidsevaluatie omtrent de realisatie van de basiscompetenties door de lerarenopleidingen (Stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen, 2001; Eisendrath 2001). Naar aanleiding hiervan werd besloten de basiscompetenties te behouden maar wel te hertalen. Wij menen dat deze basiscompetenties voor de leraar bijgedragen hebben tot de facilitering van het competentiegericht leren in de lerarenopleidingen. Daardoor kan er meer nadruk gelegd worden op alternatieve begeleidings- en beoordelingsinstrumenten zoals de portfolio.

Actief leren verloopt behalve contextgebonden ook cumulatief en doelgericht. Met cumulatief wordt bedoeld dat nieuwe competenties voortbouwen op de competenties die de student reeds bezit. Met doelgericht wordt bedoeld dat een bewuste oriëntatie op de te verwerven competenties nodig is om tot zinvol leren te komen. We bevinden ons hier in het spanningsveld tussen de eigen leerdoelen van de student en de leerdoelen die worden opgelegd door de opleiding. Vanuit een constructivistische visie moet de student zelf bepalen welke competenties hij gaat nastreven. De overheid en de opleiding bepalen weliswaar het kader, maar de student moet zich minstens met de na te streven competenties kunnen identificeren.

Een leerportfolio vertrekt, zoals eerder vermeld, van een sterkte-zwakteanalyse die de student voor zichzelf maakt. Uiteraard zijn de analyses van de begeleidende lerarenopleiders een belangrijke informatiebron voor de student en moet men tot een zekere consensus komen. Toch onthoudt de opleiding zich best zoveel mogelijk van het dicteren van competenties. Het

² Leraar Kleuteronderwijs, Leraar Lager onderwijs, Leraar Secundair Onderwijs groep 1 en groep 2.

mag duidelijk zijn dat het gebruik van de term portfolio totaal misplaatst is wanneer de student moet voldoen aan gestandaardiseerde en opgelegde leerdoelen in het kader van een bepaald opleidingsonderdeel.

Verder is het voor de leerportfolio van belang dat de student vertrekt van wat hij reeds kan en van daaruit de remediëring en vervolmaking opzet. De student richt zich op de competenties die hij nog niet of onvoldoende beheerst. De leerportfolio is een geschikt instrument om de student bij die competentiegroei te begeleiden. We herinneren eraan dat hij hierop door de portfoliobegeleider niet beoordeeld zal worden. De portfoliobegeleider van een leerportfolio beoordeelt wel het leervermogen van de student, in tegenstelling tot bij een presentatieportfolio.

De cyclus van actie en reflectie

Wanneer er duidelijkheid is over de competenties waarop de student zich voor zijn leerproces zal richten, is de volgende stap het ontwikkelen van activiteiten die daaraan tegemoet komen. De aard van de activiteiten is afhankelijk van vooropgestelde competenties en het kader waarbinnen de activiteiten ontplooid kunnen worden. In de meeste gevallen betreft het natuurlijk onderwijsactiviteiten, maar ook allerhande randactiviteiten zoals het bijwonen van vergaderingen of pedagogische studiedagen, het houden van oudercontacten, het organiseren van opendeurdagen, het schrijven van een artikel voor de schoolkrant en zomeer komen in aanmerking. Steeds moeten de activiteiten op hun waarde getoetst worden ten overstaan van de vooropgestelde competentie.

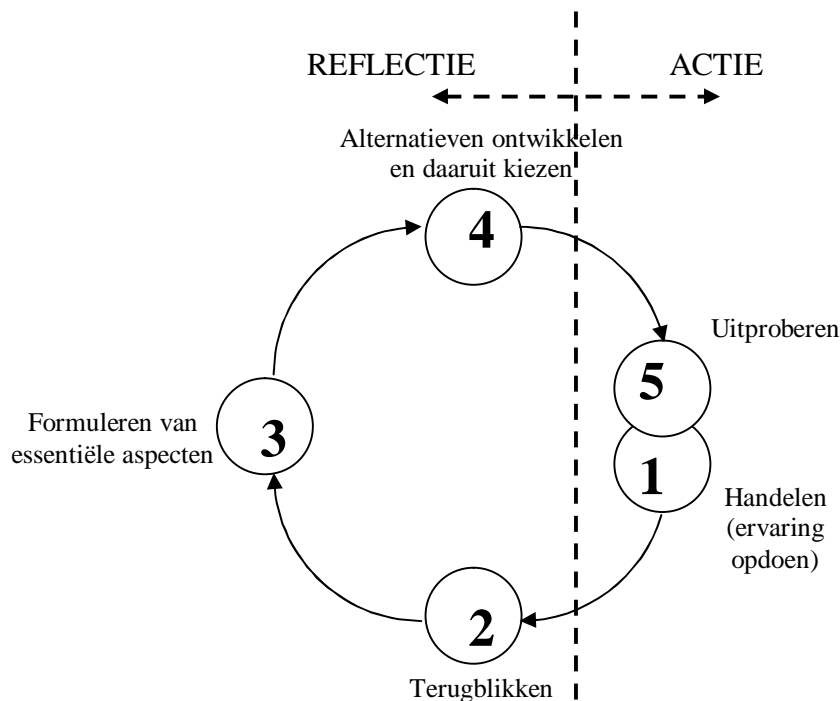
Essentieel voor een portfolio is dat de student zijn eigen leerproces in handen neemt. Actief leren verloopt immers constructief en zelfgestuurd. De student beslist zelf over de keuze van de activiteiten en de wijze van uitvoering ervan. Hij wordt daarin enkel gelimiteerd door de context. De deskundigheid van de portfoliobegeleider zal blijken uit de mate waarin hij erin slaagt de zelfsturing van de student te bevorderen en tegelijkertijd zo weinig mogelijk tussen te komen in de activiteiten zelf. Het begeleiden van zelfsturing is allerminst een eenvoudige zaak. Bovendien is de mate van zelfsturing een aspect van het leervermogen van de student dat via de portfolio beoordeeld zal worden. Uitgestippelde leertrajecten en voorgestructureerde opdrachten kunnen aan een leerportfolio toegevoegd worden als de student dat zinvol acht. Ze behoren echter niet tot de essentie van de leerportfolio. De term instructieportfolio is daarom een regelrechte aanfluiting van het hele concept!

Concreet: Het maken van een actieplan is een voorwaarde voor een zelfgestuurd leerproces. Het actieplan bestaat uit een jaarplanning en kortetermijnplanningen. De jaarplanning omvat een chronologische lijst van al de activiteiten tot en met het afgeven van de portfolio. De gerealiseerde jaarplanning wordt opgenomen in de portfolio om de portfoliobegeleider inzicht te geven in het verloop van de activiteiten. De kortetermijnplanning omvat een gedetailleerde lijst van de taken die moeten uitgevoerd worden om één welbepaalde activiteit te laten slagen. Met beide plannings moet flexibel omgesprongen worden.

Elke activiteit geeft in principe aanleiding tot reflectie. Ook reflectie wordt gezien als een belangrijk kenmerk van actief leren (Buchberger, 2001). Reflecteren beschouwen we als het terugblikken op eigen ervaringen en kennis, bezig zijn daar een nieuwe structuur in aan te brengen of bezig zijn die ervaringen en kennis te herwaarderen (Korthagen & Verkuyl, 1986). Uitgangspunt is dat de studenten moeten leren reflecteren op hun functioneren zodat ze ook

na de opleiding bewust bezig kunnen blijven met hun eigen ontwikkeling (Van Looy e.a., 2000). Een studie van Korthagen en Wubbels (2000) heeft bovendien aangetoond dat reflecterende leraren het belangrijk vinden dat ook hun leerlingen leren door zelfstandig te onderzoeken en te structureren.

In de reflecties komt tot uiting hoe de student het verschil tussen de feitelijke en de wenselijke situatie ervaart. Op basis van de reflecties stuurt hij de keuze en de uitvoering van de activiteiten bij. In een onderzoek naar de effectiviteit van lerarenopleiding ontwikkelde Korthagen (2000) een cyclus van actie en reflectie (zie figuur 1). Fasen 1 en 5 zijn de actiefasen. Tijdens fasen 2, 3 en 4 wordt er gereflecteerd.



Figuur 1: cyclus van actie en reflectie

De reflecties moeten expliciet in het portfolio uitgeschreven worden. Bij het schrijven van deze reflecties is de reflectiecyclus onontbeerlijk. Het is belangrijk dat elk van de fasen in het reflectieverslag terug te vinden is. De meeste problemen stellen zich wanneer een student te snel overgaat tot interpretaties (te weinig aandacht voor fase 2), de foute conclusies trekt (fase 3) of zich tevreden stelt met het eerste het beste alternatief (te weinig aandacht voor fase 4). Een inhoudelijk tekortkoming is dikwijls dat de student blijft steken in technische kwestie en de morele, politieke en emotionele dimensies verwaarloost (Kelchtermans, 2001). Voor de academische lerarenopleiding kan ook het onderzoekend handelen aan deze cyclus worden gekoppeld (Goegebeur e.a., 2002).

Het gebruik van diverse media en materialen

Het voorbereiden en uitvoeren van de activiteiten verdient veel zorg. Daarbij moet de student oog hebben voor de activiteiten zelf maar ook voor het vastleggen ervan op informatiedragers. Er moet immers bewijsmateriaal verzameld worden. Het gebruik van media is geen verwaarloosbaar surplus maar vraagt behoorlijk wat tijd, energie en organisatorische

vaardigheden. De student moet de media kiezen, klaarzetten, aanwenden en opruimen. Bovendien vraagt het verwerken van multimediaal materiaal veel meer dan het verwerken van tekst. Voor het mediagebruik moet daarom een deel van de studietijd gereserveerd worden. Menig student mispakt zich daaraan.

Uitspraak van een student over het maken van zijn portfolio-eindwerk³: “Waarom ik nu zou twijfelen om er weer aan te beginnen, dat is puur omdat ik al heel hard aan de portfolio heb moeten werken tijdens het jaar. Ik denk dat je dat ook kan zien, dat materiaal dat ik daarin gestoken heb. Op sommige momenten was dat niet meer normaal. Dat was om drie uur ’s nachts gaan slapen en om halfzeven eruit, gewoon omdat ik zoveel materiaal had dat ik dat allemaal niet meer op voorhand kon maken. Ik mag niet zeggen dat ik dat afraad of dat ik dat nooit meer zou doen, maar dat ik toch goed zou nadenken.”

Het bewijsmateriaal kan allerlei vormen aannemen. De meest gebruikelijke vorm is de schriftelijke neerslag. Er wordt van de student echter enige creativiteit verwacht. Hij dient op gepaste wijze een diversiteit van media en materialen aan te wenden. Gedacht kan worden aan didactisch materiaal, tekeningen, foto's en afbeeldingen, geluidsopnames en videomateriaal, softwareprogrammatuur... De student kiest zeer bewust de media die de basiscompetentie op de meest professionele wijze in beeld brengen. Soms geeft een video-opname van een les een beter beeld dan een lesvoorbereiding. En soms zijn overheadsheets meer verhelderend dan een uitgeschreven tekst, of omgekeerd. Enerzijds laat de student zich daarbij leiden door de vraag hoe je op de meest compacte en overzichtelijke wijze kan aantonen dat hij zich bepaalde basiscompetenties eigengemaakt heeft. Anderzijds moet hij de haalbaarheid steeds in rekening brengen. Concreet zal de portfolio eruit zien als een doos met een tekstbundeltje en allerhande materialen. Een goed gestructureerde tekst met duidelijke indeling en met heldere verwijzingen naar het bijbehorende materiaal moet dienen als handleiding. Creatieve studenten zijn hier duidelijk in het voordeel.

De media zijn de laatste decennia sterk in ontwikkeling. Vooral op het vlak van informatie- en communicatietechnologie (ICT) is het aantal media exponentieel toegenomen en de aard ervan sterk veranderd en nog steeds veranderend (Hertveldt, 1997). Leraren hebben de opdracht om krachtige leeromgevingen te ontwikkelen. Zij kunnen daarom niet volstaan met kennis over media maar moeten er ook mee kunnen omgaan. In de lerarenopleiding is mediacompetentie meer dan ooit een belangrijk opleidingsdoel geworden (Meeus, 1999). Met mediacompetentie bedoelen we het kunnen hanteren van beeldtaal, het kritisch kunnen beoordelen van media en door media geproduceerde informatie, het genuanceerd kunnen inschatten van de waarde van verschillende vormen van geautomatiseerde informatieverwerking en het doelmatig gebruik kunnen maken van de beschikbare media om zich te documenteren en om te communiceren (Kommer & Meeus, 2001).

Het maken van een digitale portfolio en het publiceren ervan op een cd-rom of op het internet is een uitdagende optie. De digitale portfolio heeft de meerwaarde dat de student zijn vaardigheden in het gebruik van ICT aanzienlijk kan verbeteren.

³ Citaat SLP1:140 uit een interview van een derdejaarsstudent uit de lerarenopleiding lager onderwijs in het kader van een exploratief onderzoek omtrent het portfolio-eindwerk (Meeus, 2001b).

Uitspraak van een student over het maken van zijn digitaal portfolio-eindwerk⁴: “Ik kon niets van computer behalve Word opstarten en een tekst typen. En een spelletje opstarten. Scannen kon ik ook niet. En nu was ik op een tijdsspanne van 8 maanden al html aan het programmeren. Dat is wel een fameuze vooruitgang.”

Uiteindelijk presenteert en structureert de student zijn materiaal op de gewenste manier via hypermedia (hypertext + multimedia). Veelgebruikte programma's zijn Frontpage, Dreamweaver, Flash en Blackboard. Hyperlinks verbinden de verschillende onderdelen van de portfolio en maken de samenhang tussen de basiscompetentie, de activiteiten en de reflecties zichtbaar. Er kunnen hyperlinks opgenomen worden die verwijzen naar internetpagina's die zelf geen deel uitmaken van de portfolio maar die extra informatie opleveren.

Tot slot

In dit artikel hebben we op bondige wijze het instrument portfolio voor de lerarenopleiding historisch geschetst, omschreven en de typische kenmerken ervan aangeduid. De flexibiliteit van het instrument portfolio zorgt voor nogal wat verwarring. We hebben getracht het oneigenlijk gebruik van de term aan te klagen en te duiden. De portfolio is een instrument dat past binnen constructivistische leeromgevingen. Aan de hand van de portfolio wordt de competentiegroei van de student begeleid en zijn leervermogen beoordeeld. De leerportfolio kent in de lerarenopleidingen de meeste toepassingen. De competenties waaraan gewerkt moet worden, zijn het vertrekpunt van een cyclus van actie en reflectie. Het in beeld brengen van de competentiegroei vraagt de nodige energie en het gevarieerd gebruik van media en materialen. Met deze bijdrage komen we op voor een correct gebruik van de term 'portfolio'. We koesteren tevens de hoop dat het adequate gebruik van het instrument een stimulans is voor meer competentiegericht leren in de lerarenopleidingen.

Bibliografie

Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities. In: J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation: Elementary and Secondary School Teachers*, p. 241-255. Newsbury Park, CA: Sage.

Boot, J.M.S.M, Tillema, H.H., van den Wildenberg, A.M.C.(1999). Competentiegericht leren en evalueren met het Educational Development and Assessment System (EDAS). In: Schlusmans, K. e.a. (red.), *Competentiegerichte leeromgevingen*, p.261-271. Utrecht: Lemma.

Buchberger, F. (2001). Active Learning in Powerful Learning Environments. In Buchberger F. & Berghammer S. (eds.), *Active Learning in Teacher Education*, p.7-18. Linz: Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich.

Buskermolen, F., de la Parra, B. (1999,a). Een wereld in beweging. In: Buskermolen, F. e.a. (red.), *Het belang van competenties in organisaties*, p.17-28. Utrecht: Lemma.

Campbell, D.M., Melenyzer, B.J., Nettles, D.H., Wyman, R.M. (2000). *Portfolio and performance assessment in Teacher Education*. Needham Heights (USA): Allyn & Bacon.

⁴ Citaat SLP1:95 uit een interview van een derdejaarsstudent uit de lerarenopleiding lager onderwijs in het kader van een exploratief onderzoek omtrent het portfolio-eindwerk (Meeus, 2001b).

De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige leeromgevingen. *Impuls*, jg.26, nr.4, p.145-155.

DVO - Dienst voor Onderwijsontwikkeling (juli 1997). *Voorstel voor beroepsprofielen en basiscompetenties voor de leraar*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Eisendrath, H.B. (2001). *Evaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen 2000-2001. Eindverslag*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Goegebeur, W., Van Looy, L. & Vrijsen, M. (2002). Onderzoek als bindmiddel tussen academische opleiding, academische lerarenopleiding en beroepsuitoefening: een voorstel tot concretisering. *Persoon & Gemeenschap*, jg.54, nr.4.

Kommer, S. & Meeus W. (2001). Computergebruik in de school, een kwestie van mediadidactiek of mediapedagogiek? *Schokla*, jaargang 43, nr.1, p.2-6.

Hertveldt, F., Vanneste, Ph. & Wylin, B. (1997). *Internet, een nieuw didactisch medium*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij – MIM.

Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren in de lerarenopleiding. *Onderwijskrant*, nr.118, p.8-17.

Korthagen, F.A.J (2000). Het onderwijs verandert – en nu de scholing van leraren! In: Wald, A. (ed.), *Kennis en kwaliteit - Opleiding en nascholing van leraren*. Leuven-Apeldoorn: Garant, p.29-41.

Korthagen, F.A.J., Verkuyl, H.S. (1986). Vraag en aanbod, naar een gedifferentieerde opleidingsdidactiek voor onderwijsgevendend, gebaseerd op de verschillen in leerconcepties. In: Lagerweij, N.A.J & Wubbels, Th.(red.), *Onderwijsverbetering als opdracht*, Lisse: Swets en Zeitlinger.

Korthagen, F.A.J., Wubbels, T. (2000). Are reflective teachers better teachers? In: Willems, M. e.a. (red.), *Trends in Dutch Teacher Education*, p.131-141. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Meeus, W. (1999). Werken met computers en educatieve software in de klas, een hele ervaring! *Schokla*, jg. 40, nr.3, p.2-9.

Meeus, W. (2001a). The Digital Portfolio. An Innovative Concept for Dissertation in Teacher Education. In Buchberger F. & Berghammer S. (eds.), *Active Learning in Teacher Education*, p.61-65. Linz: Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich.

Meeus, W. (2001b). *Rapport: exploratief onderzoek naar het eindwerk in de lerarenopleidingen basisonderwijs*. Antwerpen: Karel de Grote-Hogeschool, Departement Lerarenopleiding.

Stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen (2001). *Evaluatie van de lerarenopleidingen 2000-2001*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Tillema, H.H. (red.) (1996). *Development centers, ontwikkelen van competenties in organisaties*. Deventer: Kluwer.

Tillema, H. (2000). Leren van portfolio's. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jg.21, nr.4, p.15-21.

Van Baalen, P. (1999). Competenties, activiteiten en strategie. Over de ontbrekende schakel tussen organisationele en individuele competenties. In: Buskermolen, F. e.a. (red.), *Het belang van competenties in organisaties*, p.157-176. Utrecht: Lemma.

Van Looy, L. e.a. (2000). *Zelfstandig, reflecterende leraren. Van opleiding naar beroep*. Brussel: VUBPRESS.

Vlaamse Regering (29 september 1998). *Besluit betreffende de beroepsprofielen van de leraren*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Vlaamse Regering (29 september 1998). *Besluit betreffende de basiscompetenties van de leraren*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Vlaamse Regering (1999). *Beleidsnota: Onderwijs en vorming*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.