

The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers

Academisch proefschrift. Leiden University:
ICLON Graduate School of Teaching
Universiteit Leiden, 2006, 147 pagina's
ISBN 978 90 9021318 7
Désirée D. Mansvelder-Longayroux

De begrippen reflectie en portfolio lijken in de lerarenopleidingen inmiddels onlosmakelijk aan elkaar verbonden. Uit onderzoek blijkt echter dat het werken aan een portfolio niet automatisch aanzet tot reflectie. Dit vormde de aanleiding voor het promotieonderzoek van Mansvelder-Longayroux waarin de aard van reflectie in portfolio's van docenten in opleiding (dio's) is onderzocht. Het doel van het onderzoek was om een beschrijvingskader te ontwikkelen dat gebruikt kan worden om het begrip reflectie in relatie tot het werken aan een portfolio te verhelderen. Reflectie in het portfolio wordt door de auteur gedefinieerd als een mentaal proces van betekenisgeving aan ervaringen dat tijdens het maken van het portfolio plaatsvindt. Om dit denkproces te beschrijven is gekozen om reflectie te operationaliseren in termen van leeractiviteiten. Vanuit dit perspectief zijn de volgende drie hoofdvragen onderzocht: "Wat verstaan dio's onder het werken aan een ontwikkelingsportfolio?", "Hoe reflecteren dio's in hun portfolio?" en "Wanneer en hoe manifesteren begripsgerichte leeractiviteiten zich in een portfolio thema?". De antwoorden worden voor elke vraag in een apart hoofdstuk beschreven, maar berusten op dezelfde studie.

Het onderzoek is uitgevoerd bij 21 alfa en bèta dio's van de eenjarige postdoctorale lerarenopleiding aan de Universiteit Leiden (1998/99). Deze dio's hebben twee keer een ontwikkelingsportfolio gemaakt. Dit ontwikkelingsportfolio was gericht op het stimuleren van reflectie op het leerproces met als doel verdere professionele ontwikkeling. Het centrale element van dit portfolio werd dan ook gevormd door vijf tot acht zelfgekozen

thema's waarbinnen op ervaringen gereflecteerd wordt.

In de eerste deelstudie is onderzocht welke verschillende functies van het ontwikkelingsportfolio door dio's worden onderscheiden. Hiervoor zijn de dio's aan het einde van de opleiding geïnterviewd en zijn de evaluatierapporten die dio's na elk portfolio hebben geschreven geanalyseerd. Dit heeft geresulteerd in het onderscheiden van twee productfuncties: *voldoen aan de eisen* en *laten zien aan anderen of aan jezelf* en vijf procesfuncties. De procesfuncties zijn ingedeeld in twee subgroepen. De twee procesfuncties *herinneren en structureren van ervaringen* en *evalueren van ontwikkeling* zijn gericht op het (verbeteren van het) handelen. De drie andere procesfuncties zijn gericht op het begrijpen van onderliggende processen, namelijk *begrijpen van ervaringen*, *begrijpen van het leerproces* en *begrijpen van jezelf als docent*. De functies worden in het proefschrift uitgebreid toegelicht met behulp van voorbeelden. De dio's hebben gemiddeld ruim drie verschillende functies genoemd. De frequenties laten zien dat begripsgerichte procesfuncties minder vaak worden genoemd dan de andere functies. In de studie wordt niet duidelijk gemaakt of dio's vooral functies noemen die binnen één subgroep vallen of functies uit verschillende subgroepen. Een andere vraag die bij de lezer onbeantwoord blijft, is hoe deze functies zijn verdeeld over de verschillende databronnen: Noemen dio's in de interviews dezelfde functies als in de evaluatierapporten? En is er verschil in genoemde functies na een half jaar opleiding en aan het eind van de opleiding?

In vervolganalyse is met behulp van HOMALS bekeken hoe het *wel* en het *niet* noemen van de portfoliofuncties zich tot elkaar verhouden. Er wordt een oplossing in twee dimensies besproken, die lastig te interpreteren blijkt. De auteur beschrijft de eerste dimensie in termen van interne versus externe motivatie. Echter, de dimensie lijkt ook de productfuncties en de functies gericht op het begrijpen van onderliggende processen van

elkaar te onderscheiden. Deze verklaring zou wat dichter bij de data en het gehanteerde theoretische kader liggen. De procesfuncties gericht op het (verbeteren van het) handelen blijken minder onderscheidend voor de dimensies. Deze worden echter ook dusdanig vaak genoemd dat vooral het *niet* noemen van deze functie van invloed is op de oplossing. Gezien het open karakter van de instrumenten is echter niet duidelijk wat de betekenis is van het *niet* noemen van een functie. De belangrijkste conclusie die we uit deze deelstudie mogen trekken is dat het portfolio volgens dio's niet automatisch leerprocessen initieert.

De tweede deelstudie, eerder in artikelvorm verschenen in *Pedagogische Studiën* 79(4), beschrijft de manier van reflecteren van dio's in de portfolio's. Om de portfolio's te verwerken is een categorieënsysteem ontwikkeld met zes hoofdcategorieën van leeractiviteiten: herinneren, evalueren, analyseren, kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren. Deze categorieën zijn verder onderverdeeld in 34 subcategorieën die samen met de uitgebreid beschreven voorbeelden helder inzicht geven in de werkwijze van de onderzoeker. Met behulp van het categorieënsysteem laat Mansvelder-Longayroux zien dat ze een onderscheid maakt tussen het brede concept reflectie uit de literatuur over ervaringsleren en de categorie reflecteren die de smallere interpretatie uit de leerpsychologie behelst. Hiermee brengt de auteur een voor theorie en praktijk waardevol onderscheid aan in de definitie van het begrip reflectie.

Uit de resultaten blijkt dat herinneren (54,4%) het meest werd gerapporteerd, gevolgd door evalueren (39,0%). Reflecteren besloeg maar 2,2% van de fragmenten en de overige leeractiviteiten waren van dezelfde orde van grootte. Vervolgens heeft de auteur gekeken naar de volgorde waarin de leeractiviteiten voorkwamen en de meest voorkomende volgorde beschreven. Door de lage frequentie van een aantal leeractiviteiten werd het volledige patroon maar zelden doorlopen. Het is een opvallend resultaat dat het portfolio voor ruim 90% leidt tot oppervlakkige leeractiviteiten, waarmee geconcludeerd mag worden dat het portfolio op zichzelf een

niet voldoende krachtige interventie is om reflectie te stimuleren. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of dit anders is wanneer het portfolio op een andere manier gebruikt wordt, of wanneer bijvoorbeeld gesprekken over het portfolio mee worden genomen in het onderzoek. Uit eerder onderzoek blijkt dat het *maken* van een portfolio de kwaliteit van reflectie niet aanstuurt, maar wel de gesprekken daarover en samenwerking met anderen.

De auteur geeft zelf verschillende verklaringen voor het lage aantal gevonden begripsgerichte leeractiviteiten: Dio's kunnen een opvatting hebben waarbij ze ontwikkeling zien als iets beter kunnen en minder als een mening over iets vormen. Ze geven daardoor eerder aan *waarin* ze zijn veranderd dan *hoe* ze zijn veranderd. Verder kost het ondernemen van begripsgerichte activiteiten tijd en moeten opleidingen hier meer gelegenheid en begeleiding in geven.

Bij deze resultaten moet wel de volgende kanttekening geplaatst worden: Aangezien de auteur inzicht probeert te verkrijgen in leeractiviteiten die door het portfolio worden opgewekt, vallen alle leeractiviteiten die eerder hebben plaatsgevonden en in het portfolio worden gerapporteerd onder de categorie herinneren. Dit kan het hoge percentage herinneren verklaren. Een voorbeeld van de subcategorie analyseren in het verleden, die valt onder de leeractiviteit herinneren is: "Na een reflectie op beide situaties kwam ik tot de conclusie dat ik wel vond dat ik er wat aan moest doen, maar dat ik dat niet goed durfde. Ik was bang om tegen deze leerlingen op te treden als docent, Waarschijnlijk omdat het zulke brutale leerlingen waren. Ik was bang voor tegen-gedrag van de leerling". Men kan zich afvragen of de keuze om *leeractiviteiten die door het portfolio worden opgewekt* te beperken tot *leeractiviteiten tijdens het maken van het portfolio* terecht is. Immers, het moeten (of willen) maken van een portfolio kan ook bijdragen aan de kwaliteit van reflectie op andere momenten, waar wellicht pas later over wordt gerapporteerd in het portfolio. Deze leeractiviteiten vallen volgens de interpretatie van Mansvelder-Longayroux onder *herinneren*, in totaal 22% van de fragmenten. Het is begrijpelijk dat de auteur zo dicht mo-

gelijk probeert te blijven bij de reflectie die daadwerkelijk door het maken van een portfolio wordt gestimuleerd, maar deze smalle insteek resulteert wel een weinig rooskleurig beeld van de situatie. Verder is de interpretatie van de resultaten wel sterk gericht op een algehele neiging van dio's tot het weinig uitvoeren van begripsgerichte leeractiviteiten. Volgens de gehanteerde insteek zou deze dan meer gericht moeten zijn op het weinig uitvoeren van deze activiteiten tijdens het werken aan het portfolio. Ervan uitgaande dat een dio niet dagelijks het portfolio bijhoudt, is het ook in de lijn der verwachting dat hij of zij in grote mate bezig is met het zich herinneren van eerdere leeractiviteiten, die al dan niet werden gestimuleerd door het moeten of willen maken van een portfolio. Het is dan ook de vraag in hoeverre we daar een negatief oordeel aan moeten verbinden. Het lijkt vanuit didactisch oogpunt toch niet de bedoeling dat we dio's stimuleren om pas leerervaringen en hun ontwikkeling als docent te analyseren als ze gelegenheid hebben om achter hun computer hun portfolio in te vullen? Een vervolgvraag hierop is: als het proces van het betekenis verlenen aan ervaringen tijdens het maken van het portfolio centraal staat, was het analyseren van het eindproduct dan wel de meest geschikte methode van onderzoek? De auteur geeft zelf ook in de introductie van dit hoofdstuk aan dat in onderzoek naar het portfolio als reflectie-instrument het *proces* van betekenis verlenen aan de ervaringen tijdens het maken van het portfolio centraal moet staan, en niet het eindproduct. Uit een aantal onderzoeken komt namelijk naar voren dat juist tijdens het maken van een portfolio (het constructieproces) het nadenken over zichzelf als beginnend docent plaatsvindt.

In het hoofdstuk vier worden de gevonden leeractiviteiten gekoppeld aan de inhoud van de thema's waarbinnen gereflecteerd wordt. In totaal zijn er zes verschillende themaclusters geïdentificeerd. In de volgende themaclusters zijn begripsgerichte leeractiviteiten gevonden: ervaren problemen, onderwijsvernieuwing, lesgeven en toetsen en ontwikkelen en functioneren. Dit wordt inzichtelijk beschreven aan de hand van portfoliofragmenten. In de twee andere themaclusters

zichzelf als docent en *andere activiteiten dan lesgeven* ontbraken begripsgerichte leeractiviteiten. De belangrijkste verklaring die hiervoor wordt gegeven is dat dio's een grotere persoonlijke betrokkenheid en motivatie hebben voor de eerste vier themaclusters. Echter, het lijkt weinig aannemelijk dat dio's weinig persoonlijk betrokken zouden zijn bij *zichzelf als docent*. De andere gegeven verklaring dat reflecteren op zichzelf als docent mogelijk ingewikkeld is voor dio's, omdat reflectie op ideeën over leren en lesgeven iets anders is dan reflectie op handelingen, lijkt meer voor de hand te liggen.

Mansvelder-Longayroux sluit het proefschrift af met samenvattingen en enkele aanbevelingen. Ze benadrukt het belang van het bestuderen van reflectie in het portfolio vanuit het leeractiviteitenperspectief waardoor de relatie tussen reflecteren en leren van dio's zichtbaar wordt. Ze vraagt zich dan ook af of er in de lerarenopleiding nog wel moet worden gesproken over reflectie in brede zin, of alleen van verschillende leeractiviteiten waarvan reflectie in de smalle zin een onderdeel is. Ze adviseert lerarenopleidingen dan ook om na te denken over het doel waarmee ze het portfolio gebruiken. Er moet aandacht worden besteed aan leerdoelen die gericht zijn op kwalitatieve aspecten van leren (*deeper understanding*) en niet alleen op de kwantitatieve (*knowing more*).

We mogen concluderen dat deze kwalitatieve dieptestudie veel rijke informatie heeft opgebracht over de manier van reflecteren in het portfolio. De gedetailleerde analyse van duizenden portfoliofragmenten en de voorbeeldrijke rapportage ervan heeft inzicht gegeven in de daadwerkelijke inhoud van portfolio's. Gezien de enorme klus dat dit moet zijn geweest, is het niet verwonderlijk dat de data niet altijd ten volste zijn benut. Zo zou het van toegevoegde waarde zijn geweest wanneer de auteur een koppeling had weten te maken tussen de eerste en de tweede studie, namelijk de relatie tussen de door dio's genoemde functies en de manier van reflecteren in het portfolio. De conclusies en aanbevelingen zijn in dit proefschrift veelal gericht op verbetering van de praktijk, maar het proefschrift zal waarschijnlijk door het ontwikkelde denkkader zeker ook van belang

zijn voor vervolgonderzoek op dit terrein. Dit proefschrift heeft daarvoor in ieder geval voldoende nieuwe vragen opgeroepen.

Maike Endedijk en Jan Vermunt
IVLOS
Universiteit Utrecht