

Het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding

D. Mansvelder-Longayroux, D. Beijaard en N. Verloop¹

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de aard van reflectie in portfolio's van docenten-in-opleiding. Hiervoor zijn 39 ontwikkelingsportfolio's geanalyseerd. Bestaande theorieën over reflectie boden weinig handvatten om een categorieënsysteem voor de inhoudsanalyse van de portfolio's op te baseren. Er is gebruik gemaakt van de theorie over leeractiviteiten. De docenten-in-opleiding bleken in hun portfolio voornamelijk gericht te zijn op (het verbeteren van) hun handelen. Zij gaan na wat ze gedaan en geleerd hebben, waarin ze zich ontwikkeld hebben en formuleren voornemens voor de toekomst. Bij het terugkijken op hun ontwikkeling bespreken de docenten-in-opleiding zowel de voor hen belangrijke ervaringen ieder afzonderlijk, als brengen zij verschillende ervaringen over een tijdsperiode heen met elkaar in verband. De docenten-in-opleiding gebruiken het portfolio minder vaak om situaties en ontwikkelingen die zich hebben voorgedaan beter te begrijpen. Om dit laatste meer te stimuleren lijkt begeleiding rondom het maken van het portfolio van groot belang.

1 Inleiding

Het leren door reflectie op ervaringen uit de onderwijspraktijk is binnen veel lerarenopleidingen een belangrijk onderdeel van hun onderwijs. Reflectie wordt gezien als een voorwaarde voor doorgroeicompetentie, het vermogen om de eigen ontwikkeling als docent te blijven sturen (Korthagen, 2001). Dit vermogen is niet alleen belangrijk voor de docenten zelf, maar ook voor het veranderen van de onderwijspraktijk bij onderwijsvernieuwingen (Griffiths, 2000). Er bestaan verschillende technieken die in de lerarenopleiding gebruikt worden om reflectie bij docenten-in-opleiding te stimuleren. Voorbeelden zijn: intervisie, schrijven in een logboek,

doen van actieonderzoek in de eigen onderwijspraktijk, evalueren van het eigen onderwijs met behulp van checklisten of vragenlijsten en bestuderen van cases (zie Airasian, Gullickson, Hahn & Farland, 1995; Zeichner & Liston, 1987). Steeds vaker worden nu ook onderwijsportfolio's voor dat doel gebruikt, in het bijzonder het ontwikkelingsportfolio (ook wel 'professional development', 'process', 'working' of 'learning' portfolio genoemd). In dit type portfolio reflecteren docenten-in-opleiding op hun ontwikkeling als docent en formuleren zij leerdoelen voor de toekomst aan de hand van informatie waaruit blijkt wat zij bereikt en geleerd hebben (Wolf & Dietz, 1998). Kenmerken van het ontwikkelingsportfolio zijn dat het het leren van de docenten-in-opleiding over een bepaalde periode laat zien, ruimte laat voor individuele leerroutes, recht doet aan de complexiteit van de onderwijspraktijk en het leren onderwijzen, en reflectie stimuleert op de eigen professionele ontwikkeling (Tanner, Longayroux, Beijaard & Verloop, 2000).

Over de meerwaarde van het portfolio als reflectie-instrument in het kader van de professionele ontwikkeling van docenten-in-opleiding is inmiddels al vrij veel geschreven. Het gaat echter grotendeels om praktijkverhalen, om beschrijvingen van ervaringen bij portfolio-implementatie binnen opleidingen (zie Wade & Yarbrough, 1996). De laatste tijd verschijnen steeds meer publicaties van systematisch onderzoek naar het portfolio. Grote verschillen tussen de doelstellingen en vormen van de portfolio's die onderzocht zijn, maken het moeilijk om de waarde van het portfolio in zijn algemeenheid aan te geven (Zeichner & Wray, 2001). Het meeste onderzoek heeft zich gericht op ervaringen van studenten met het portfolio (Borko, Michalec, Timmons & Siddle, 1997; Darling, 2001; Loughran & Corrigan, 1995; Lyons, 1998; Wade & Yarbrough, 1996). Aan de studenten is gevraagd hoe ze het maken van een portfolio ervaren hebben en of het maken van een

portfolio hen aangezet heeft tot reflectie. De inhoud van het portfolio zelf is minder vaak object van onderzoek. Zeichner en Wray (2001) schrijven dat er systematisch onderzoek moet komen naar de aard en kwaliteit van reflectie in portfolio's.

Onderzoek naar het portfolio als reflectie-instrument houdt in dat het proces van het maken van het portfolio in het onderzoek centraal moet staan, en niet het eindproduct (zie ook Darling, 2001). Het gaat bij onderzoek naar reflectie door het portfolio immers niet om de professionele ontwikkeling van docenten-in-opleiding die in het portfolio beschreven en geïllustreerd wordt (het proces van leren onderwijzen), maar om het proces van betekenis verlenen aan hun ervaringen dat tijdens het maken van een portfolio plaatsvindt. Uit een aantal onderzoeken komt naar voren dat juist tijdens het maken van een portfolio (het constructieproces) het nadenken over zichzelf als beginnend docent plaatsvindt (Darling, 2001; Darling-Hammond & Snyder, 2000; Loughran & Corrigan, 1995; Lyons, 1998; Richert, 1990).

In dit artikel doen we verslag van ons onderzoek naar de aard van reflectie in de portfolio's van docenten-in-opleiding. We bespreken de theorie over reflectie, kenmerken van reflectie die uit portfolio's zelf naar voren komen en geven aan welke invulling we in dit onderzoek aan het begrip reflectie gegeven hebben.

2 Theoretische achtergronden

2.1 Reflectie als opleidingsprincipe

In vrijwel elk onderzoek naar (de kwaliteit van) reflectie wordt geschreven over de verschillende omschrijvingen die het begrip reflectie kent. Voor een uitgebreid overzicht van de reflectieliteratuur verwijzen wij naar Griffiths (2000), Hatton en Smith (1995), Jay en Johnson (2002) en Korthagen (2001). Laatstgenoemde stelt dat de verschillende opvattingen over reflectie zijn te herleiden tot verschillende visies op "goed" (leren) onderwijzen (zie ook Calderhead, 1989; Hatton & Smith, 1995; Valli, 1992; Zeichner, 1983). Het formuleren van een eenduidige definitie van reflectie ziet hij als een sociaal-pedago-

gisch probleem dat moeilijk op te lossen is. Opvattingen over goed (leren) onderwijzen kunnen naar zijn mening altijd betwist worden en daarmee eveneens de invulling van het begrip reflectie.

Het gevolg van de samenhang tussen de invulling van het begrip reflectie en de visie op goed onderwijzen van lerarenopleiders en onderzoekers is dat reflectie al gauw een normatief begrip wordt. De invulling van het begrip reflectie weerspiegelt de aspecten die lerarenopleiders en onderzoekers belangrijk vinden bij het opleiden van docenten. Hierdoor hebben vooral de inhoud van reflectie (daar waar reflectie op gericht is; bijvoorbeeld problemen in de onderwijspraktijk, sociale en politieke aspecten van het onderwijs) en het product van reflectie (dat wat het resultaat van reflectie moet zijn; bijvoorbeeld het verbeteren van het handelen in de onderwijspraktijk, inzicht krijgen in zichzelf als docent) veel aandacht binnen de literatuur gekregen. Bij de stromingen die binnen de reflectieliteratuur onderscheiden worden, ziet men dit terug. Grimmert (1988), Sparks-Langer (1992) en Valli (1992) onderscheiden de volgende drie stromingen onder iets van elkaar verschillende benamingen:

- in de 'deliberative approach' of 'cognitive approach' is reflectie gericht op het afwegen van verschillende perspectieven en theorieën om op andere manieren naar de onderwijspraktijk te kunnen kijken;
- in de 'personalistic approach' of 'narrative approach' is reflectie gericht op het construeren van de eigen persoonlijke praktijkkennis en het bewust worden van de eigen identiteit, opvattingen en ontwikkeling;
- in de 'critical approach' is reflectie gericht op het kritisch bekijken van de sociale en politieke implicaties van het onderwijs, zodat docenten vragen gaan stellen bij de doelen en assumpties van onderwijs in het algemeen.

2.2 Reflectie als proces

De opvattingen van onderzoekers over reflectie als proces lopen veel minder uit elkaar (Korthagen, 2001). Over het algemeen wordt reflectie gezien als een systematische manier van nadenken over ervaringen, vaak gekop-

peld aan het handelen in de onderwijspraktijk en voortkomend uit een ervaren probleem (Hatton & Smith, 1995). Onder systematisch nadenken wordt een mentaal proces verstaan, waarbij ervaringen gestructureerd of geherstructureerd worden (Korthagen, 2001; Schön, 1983). Bij de operationalisatie van het begrip reflectie worden echter wel zeer uiteenlopende mentale activiteiten genoemd die onderzoekers als reflectie beschouwen. Bovendien worden deze mentale activiteiten op een vrij globale manier beschreven, waardoor de specifieke kenmerken niet duidelijk worden. Zo wordt reflectie bijvoorbeeld geoperationaliseerd als zoeken naar verschillende verklaringen voor gebeurtenissen in de klas (Ross, 1989), terugkijken en vooruitkijken op ervaringen (Conway, 2001), onderzoeken van onderliggende aannames die in het onderwijs een rol spelen (Zeichner & Liston, 1985), ontdekken van algemene principes en formuleren van een persoonlijke theorie (Bain, Ballantyne, Packer & Mills, 1999).

De reflectiemodellen² die in opleidingen gebruikt worden om docenten-in-opleiding te leren reflecteren, zijn om een aantal redenen niet zo goed bruikbaar om reflectie die in de werkelijkheid plaatsvindt te beschrijven. Ten eerste wordt het reflectieproces procedureel benaderd, als bestaande uit opeenvolgende stappen. Docenten-in-opleiding reflecteren in werkelijkheid vaak minder systematisch en verschillen ook in de manier waarop ze reflecteren. Ten tweede wordt niet geheel duidelijk welke denkactiviteiten binnen een stap plaatsvinden. Kubler LaBoskey (1993) merkt naar aanleiding van het model van Dewey (1910) op dat docenten-in-opleiding de stappen uit het model op een verschillende manier kunnen doorlopen: reflectief of niet-reflectief. Zij is van mening dat de houding van docenten-in-opleiding (open staan voor andere zienswijzen en bereid zijn kritisch naar jezelf te kijken) en hun vermogen om te reflecteren bepalender zijn voor de reflectie die plaatsvindt dan het doorlopen van de specifieke stappen van het model. Deze stappen tezamen vormen vooral een procedure in logisch nadenken. Von Wright (1992) geeft aan dat docenten-in-opleiding bij het doorlopen van het model zich kunnen richten op hun activiteiten als docent, maar ook op hun eigen

opvattingen en dat dit twee heel verschillende dingen zijn. Hij schrijft dat er binnen opleidingen vaak van uit wordt gegaan dat als docenten-in-opleiding nadenken over hun eigen handelen inzicht ontstaat in hun eigen opvattingen, met andere woorden dat zij zich bewust worden van hun eigen referentiekader waarmee zij hun ervaringen benaderen en interpreteren. Hij is van mening dat alleen zelfreflectie daartoe leidt, waarbij het object van reflectie de eigen opvattingen zijn en niet het eigen handelen (zie ook Bengtsson, 1995). Reflectie op je eigen opvattingen veronderstelt dat je afstand kunt nemen van je ervaringen en dat je kunt inzien dat je opvattingen een rol spelen in je denken en handelen.

2.3 Reflectie in het portfolio

Bij reflectie in het portfolio gaat het om het proces van betekenis geven aan ervaringen dat tijdens het maken van het portfolio plaatsvindt. Dit betekent dat reflectie in het portfolio opgevat moet worden als een mentaal proces dat tijdens het maken van een portfolio plaatsvindt. De reflectieliteratuur biedt vanwege de eerder beschreven redenen weinig handvatten om dit denkproces te beschrijven. We vatten deze redenen nog een keer samen: conceptualisering van reflectie zijn vaak gekoppeld aan een visie op goed onderwijzen, waardoor er in onderzoek naar reflectie vooral aandacht is voor de inhoud en het product van reflectie; als reflectie opgevat wordt als een proces, wordt deze vaak geoperationaliseerd in zeer uiteenlopende mentale activiteiten die op globale wijze beschreven worden; reflectiemodellen die gebruikt worden om docenten-in-opleiding te leren reflecteren op hun ervaringen zijn prescriptief van aard en de verschillende stappen worden niet gedetailleerd beschreven.

Een andere, nog niet eerder genoemde reden waarom de reflectieliteratuur niet goed gebruikt kan worden om reflectie in het portfolio te beschrijven, hangt samen met de variatie in reflectie die kan voorkomen vanwege het bijzondere karakter van het portfolio zelf. Deze variatie in reflectie kan met de bestaande omschrijvingen van reflectie niet goed beschreven worden. In portfolio's is sprake van zowel reflectie op één ervaring als van reflectie op ervaringen die over gebeurte-

nissen en contexten heengaan; van zowel reflectie die tijdens het leerproces van de docenten-in-opleiding heeft plaatsgevonden als van reflectie die tijdens het maken van het portfolio wordt ondernomen. Studenten moeten in het portfolio namelijk ervaringen, situaties, opvattingen, manieren van aanpak, etc. over een bepaalde periode met elkaar in verband brengen. Zo moeten zij bijvoorbeeld nadenken over hoe zij probleemsituaties in de loop van de tijd hebben aangepakt en wat de resultaten daarvan waren; moeten zij nagaan hoe zij situaties ervaren en geïnterpreteerd hebben en of en hoe hun opvattingen in de loop van de tijd veranderd zijn en moeten zij nagaan aan de hand van hun manier van onderwijzen in verschillende klassen, wat zij belangrijk vinden in hun onderwijs en hoe zij daaraan vorm proberen te geven. Er is sprake van wat Clarke (1995) "thematische" reflectie noemt: reflectie die, hoewel deze voortkomt uit "losse" gebeurtenissen, over gebeurtenissen en contexten heengaat. Reflectie in het portfolio vindt niet alleen plaats naar aanleiding van een bepaald probleem of een bepaalde vraag in de onderwijspraktijk, maar betreft ook het verbinden van verschillende ervaringen in de tijd, zodat er, om met de woorden van Darling (2001, p. 111) te spreken, een "'unfolding' of one's understandings of teaching and learning" ontstaat.

2.4 Reflectie in dit onderzoek

Vanwege de onduidelijkheid binnen de reflectieliteratuur over de denkactiviteiten die deel uitmaken van het reflectieproces, is gezocht naar literatuur die specifiek ingaat op denkactiviteiten. Theorie uit de leerpsychologie biedt mogelijkheden om denkactiviteiten te onderscheiden en te beschrijven in termen van leeractiviteiten die docenten-in-opleiding ondernemen op het moment dat zij aan hun portfolio werken. Binnen de leerpsychologie gaat men ervan uit dat leren een actief, constructief en doelgericht proces is, waarbij de kennis die wordt opgedaan gebonden is aan de gebruikssituatie (Boekaerts & Simons, 1995; Verschaffel & De Corte, 1998). De denkactiviteiten die studenten ondernemen om te leren, worden leeractiviteiten genoemd. Deze leeractiviteiten bepalen in belangrijke mate de kwaliteit van de leerresul-

taten die studenten bereiken (zie Vermunt, 1998). In dit onderzoek maken we gebruik van de leeractiviteiten die Vermunt (1992) onderscheidt. Hij maakt onderscheid tussen drie typen leeractiviteiten: cognitieve, affectieve en metacognitieve of regulatieve leeractiviteiten. Deze typen leeractiviteiten hebben betrekking op verschillende aspecten van het leerproces. De cognitieve leeractiviteiten hebben betrekking op het verwerken van de studiestof zelf. Het zijn denkactiviteiten, zoals belangrijke informatie uit een boek halen (selecteren), deze informatie onderling ordenen (structureren) en een vergelijking maken tussen de studiestof en de eigen ervaringen (concretiseren). De affectieve leeractiviteiten hebben betrekking op het omgaan met positieve en negatieve gevoelens die tijdens het leren van de studiestof kunnen optreden. Studenten kunnen bijvoorbeeld zichzelf wel of niet motiveren om de studiestof te bestuderen (motiveren) en zij kunnen wel of geen vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten om de stof te leren (zichzelf beoordelen). De regulatieve of metacognitieve leeractiviteiten hebben betrekking op het leerproces als geheel. Het zijn leeractiviteiten die studenten kunnen ondernemen om controle te houden over hun eigen leren en dit leren te kunnen aansturen. Voorbeelden zijn: het beoordelen of je je leerdoelen bereikt hebt (evalueren) of het ondernemen van extra activiteiten als je merkt dat het leren niet zo gaat als je je tot doel had gesteld (bijsturen).

2.5 Vraagstelling

In dit onderzoek staat het proces van het maken van het portfolio centraal. Aan de hand van een inhoudsanalyse van portfolio's van docenten-in-opleiding hebben wij nagegaan wat de aard is van reflectie die uit de portfolio's naar voren komt. Vanwege het gebruik van de theorie over leeractiviteiten is het begrip reflectie in dit onderzoek op een specifieke manier geoperationaliseerd, namelijk als de leeractiviteiten die docenten-in-opleiding ondernemen op het moment dat zij hun portfolio samenstellen. De centrale probleemstelling van het onderzoek is: welke leeractiviteiten ondernemen docenten-in-opleiding bij het samenstellen van hun portfolio?

3 Methode

3.1 Context

Het onderzoek vond plaats op de éénjarige universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Leiden in de periode 1998/1999. Tijdens het opleidingsjaar volgen de docenten-in-opleiding wekelijks onderwijs op de universiteit en lopen daarnaast stage op een school of hebben een baan als docent. Zij maken gedurende het jaar twee ontwikkelingsportfolio's, elk semester één, die betrekking hebben op voor hen belangrijke leerervaringen in de onderwijspraktijk en tijdens het onderwijs op de universiteit.

3.2 Het portfolio

Het portfolio wordt in de opleiding gebruikt als een instrument om docenten-in-opleiding te stimuleren na te denken over zichzelf als beginnend docent en om hen bewust te maken van (het verloop van) hun professionele ontwikkeling en hun eigen rol daarin. Het portfolio bestaat uit: (a) een visie op leren en onderwijzen, (b) vijf tot acht zelfgekozen thema's die belangrijk zijn (geweest) in de ontwikkeling van de docenten-in-opleiding (vgl. Seldin, 1997), (c) een eindconclusie over hun leerproces in de afgelopen periode, (d) hun ervaringen met het maken van het portfolio en (e) bijlagen met illustratiemateriaal bij de thema's. In hun visie op leren en onderwijzen beschrijven de docenten-in-opleiding wat voor soort docent zij (aan het worden) zijn, wat ze belangrijk vinden in hun onderwijs en waarom en hoe zij daaraan vormgeven in hun eigen onderwijspraktijk. De kern van het portfolio wordt gevormd door de zelfgekozen thema's. In die thema's reflecteren de docenten-in-opleiding op hun leerervaringen, hun opvattingen, hun leerpunten en hun ontwikkeling. Een thema is een onderwerp dat belangrijk is of is geweest in de ontwikkeling van de docent-in-opleiding. Het is een overkoepelende beschrijving die verschillende leerervaringen met elkaar verbindt. Voorbeelden van thema's zijn: interactie met leerlingen, lesgeven met een methode, ik als docent, gespreksvaardigheid in de bovenbouw, motiveren van leerlingen. Naar aanleiding van de verschillende thema's schrijven de docenten-in-opleiding een eind-

conclusie over hun leerproces in de afgelopen periode, bespreken zij hun sterke en zwakke kanten, en formuleren zij nieuwe leerdoelen voor de toekomst. Zij besluiten het portfolio met een hoofdstuk over hun ervaringen met het portfolio. In de bijlage van het portfolio nemen zij materialen op die de beschreven ontwikkeling in de portfoliothema's kunnen illustreren en verduidelijken. Voorbeelden van dergelijke materialen zijn: logboekcitaten, zelfgemaakt lesmateriaal, leerlingenwerk, videofragmenten van lessen, feedback van de schoolbegeleider of van leerlingen, en opdrachten van de universiteit.

Omdat de meeste docenten-in-opleiding nog nooit eerder een portfolio hebben samengesteld, worden zij tijdens het maken van het eerste portfolio begeleid met behulp van een portfoliohandleiding en door het maken van portfolio-opdrachten. De concepten die binnen het portfolio een belangrijke rol spelen, zoals thema, reflectie, ontwikkeling en illustratiemateriaal, worden nader toegelicht en geoefend. Het tweede portfolio maken zij meer zelfstandig. Dit tweede portfolio is een vervolg op het eerste. Het bevat naast nieuwe thema's die voor de docenten-in-opleiding in de tweede periode van de opleiding belangrijk zijn geworden, ook thema's uit het eerste portfolio die verder uitgewerkt zijn. De docenten-in-opleiding moeten in dit tweede portfolio gevarieerde thema's opnemen, zodat zij gestimuleerd worden om te reflecteren op verschillende aspecten die bij het leren en onderwijzen een rol kunnen spelen. Gedurende het opleidingsjaar moeten begeleidingsgesprekken met de universiteits- en schoolbegeleider, intervisiebijeenkomsten met medestudenten, het bijhouden van een logboek en het verzamelen van materiaal uit de praktijk de docenten-in-opleiding helpen om in hun portfolio probleemsituaties en vragen uit de praktijk te verhelderen, op een gestructureerde manier tot nieuwe inzichten en handelingsvoornemens te komen, inzicht te krijgen in ervaringen die belangrijk voor hen zijn, na te kunnen gaan hoe zij functioneren als docent en hoe zij het leraarschap vormgeven. Aan het eind van elk semester vormt het portfolio het uitgangspunt voor het eindgesprek met de universiteitsbegeleider en de schoolbegeleider. In dit gesprek wordt de

ontwikkeling van de individuele docenten-in-opleiding tijdens de afgelopen periode besproken en worden leerdoelen voor de komende periode geformuleerd.

3.3 Deelnemers

Alle 25 voltijds docenten-in-opleiding voor de talen en de bètavakken uit het opleidingsjaar 1998/1999 waren bereid mee te werken aan het onderzoek: 18 docenten-in-opleiding (72%) voor de talen (Duits, Nederlands, Engels en de Klassieke talen), en 7 docenten-in-opleiding (28%) voor de bètavakken (biologie, wiskunde en scheikunde); 5 mannen (20%) en 20 vrouwen (80%). De gemiddelde leeftijd was 27 jaar. Zestien docenten-in-opleiding (64%) hadden een baan en 5 docenten-in-opleiding (36%) liepen stage.

3.4 Dataverzameling

De 25 docenten-in-opleiding die deelnamen aan het onderzoek werden door verschillende universiteitsbegeleiders begeleid bij het maken van hun portfolio. In totaal waren er acht begeleiders. Zij hadden allemaal de beschikking over de portfoliohandleiding en een vijftal portfolio-opdrachten die ze met de docenten-in-opleiding konden doen, maar in de verdere invulling en frequentie van de portfoliobegeleiding waren ze relatief vrij. Vier van de 25 docenten-in-opleiding hadden tijdens de afronding van het onderzoek de opleiding nog niet afgerond. Deze docenten-in-opleiding zijn niet meer in het onderzoek meegenomen.

Voor het onderzoek zijn in totaal 39 portfolio's verzameld en geanalyseerd. Hoewel het de bedoeling was dat elke docent-in-opleiding twee portfolio's zou maken, hebben drie docenten-in-opleiding maar één portfolio samengesteld gedurende het opleidingsjaar.

3.5 Data-analyse

Zoals eerder gezegd, bleek bij de ontwikkeling van het categorieënsysteem voor de analyse van de portfolio's dat de reflectieliteratuur weinig handvatten bood om de aard van reflectie in de portfolio's te beschrijven. Theorie uit de leerpsychologie sloot beter aan bij de aard van de portfoliodata. Er is gebruik gemaakt van de leeractiviteiten die

Vermunt (1992) onderscheidt. De ontwikkeling van het categorieënsysteem was een iteratief en interactief proces tussen theorie en data. Dit proces bestond uit de volgende stappen:

- bestuderen van de portfoliodata aan de hand van de omschrijvingen van de leeractiviteiten van Vermunt;
- zoeken naar leeractiviteiten in de data en formuleren van voorlopige categorieën;
- vergelijken van deze voorlopige categorieën met de omschrijvingen van de leeractiviteiten van Vermunt. De categorieën werden herbenoemd en de beschrijvingen van de leeractiviteiten van Vermunt werden aangepast aan de portfoliodata om tot een voorlopig categorieënsysteem te komen;
- bestuderen van de portfoliodata aan de hand van het voorlopige categorieënsysteem. De categorieën werden bijgesteld en nauwkeuriger omschreven. Resultaat van deze stap was het definitieve categorieënsysteem voor de analyse van de data. Het definitieve categorieënsysteem bestond uit zes leeractiviteiten. Het gaat om de cognitieve leeractiviteiten analyseren, memoriseren³ en kritisch verwerken, en de regulatieve leeractiviteiten diagnosticeren, evalueren en reflecteren (zie Tabel 1)⁴. Binnen deze leeractiviteiten werden in totaal 34 subcategorieën onderscheiden.

De werkwijze bij het coderen van de portfolio's was als volgt. Drie onderdelen van het portfolio werden bij de analyse betrokken: de thema's die door de docenten-in-opleiding zelf gekozen en beschreven zijn, hun visie op leren en onderwijzen en de eindconclusie. Met het oog op de leesbaarheid spreken we vanaf nu in het artikel bij elk van de drie onderdelen van een thema. Een thema vormde het grote analysefragment dat verder opgedeeld werd in kleinere fragmenten. Voor de bepaling van de kleinere analysefragmenten gold in principe de regel: een nieuwe leeractiviteit betekent een nieuw fragment. Als een thema duidelijk uit verschillende onderwerpen bestond, begon bij een nieuw onderwerp ook een nieuw fragment. Elk analysefragment kreeg een code voor:

- leeractiviteit;

Herinneren

Het herinneren/uit het geheugen naar boven halen van situaties, gebeurtenissen en (leer)activiteiten die in het verleden hebben plaatsgevonden. Herinneren omvat daarmee alle leeractiviteiten die betrekking hebben op het beschrijven van de eigen professionele ontwikkeling, wanneer deze leeractiviteiten in het verleden plaats hebben gevonden. Herinneren heeft niet alleen een retrospectief maar ook een prospectief karakter in de betekenis van het beschrijven van toekomstige activiteiten en verwachtingen. Subcategorieën bij herinneren zijn:

- evalueren in het verleden
- analyseren in het verleden
- kritisch verwerken in het verleden
- diagnosticeren in het verleden
- reflecteren in het verleden
- aanwijzing voor de lezer
- overnemen van de mening van anderen of de theorie
- beschrijven situatie
- beschrijven wat je gedaan hebt of gaat doen (en waarom)
- beschrijven hoe je iets aangepakt hebt of in de toekomst gaat aanpakken (en waarom)
- verwachten, de hoop uitspreken hoe het in de toekomst zal gaan

Evalueren

Beoordelen van ervaringen en de eigen ontwikkeling als docent. Subcategorieën bij evalueren zijn:

- geven van een mening
- nagaan wat je geleerd hebt
- conclusies trekken over je ontwikkeling
- evalueren van je kennis of functioneren
- nagaan of je leerdoel bereikt is
- nagaan wat je moeilijk vond
- formuleren van een voornemen of leerdoel
- nagaan of een bepaalde aanpak werkt

Analyseren

Nagaan welke verschillende aspecten aan een ervaring, gebeurtenis of ontwikkeling te onderscheiden zijn, welke onderliggende processen bij een ervaren, gebeurtenis of ontwikkeling een rol gespeeld hebben. Subcategorieën bij analyseren zijn:

- nagaan welke factoren een rol gespeeld hebben of spelen in een situatie
- nagaan welke factoren een rol gespeeld hebben of spelen in je ontwikkeling of functioneren, bij het effect van een bepaalde aanpak, bij dingen die je geleerd hebt, bij een argumentatie (altijd in combinatie met een vorm van evalueren, waardoor deze fragmenten samen een vorm van kritisch verwerken, diagnosticeren, of reflecteren zijn)
- nagaan waarin situaties, ervaringen en opvattingen overeenkomen en verschillen

Kritisch verwerken

Het afzetten van de eigen mening tegen een mening of opvatting van een ander (theorie, mentor, mede-dio, universiteitsbegeleider, etc.), formuleren van een eigen mening op basis van verschillende argumenten (evalueren) en nagaan welke argumenten aanmerkelijker zijn dan andere en waarom (analyseren). Kritisch verwerken omvat altijd een evaluatie en een analyse

- kritisch verwerken

Diagnosticeren

Het vaststellen van zwakke kanten in het eigen denken en handelen (evalueren) en het onderzoeken van mogelijke oorzaken van positieve en negatieve ervaringen tijdens de ontwikkeling als docent (analyseren). Diagnosticeren omvat altijd een evaluatie en een analyse. Subcategorieën bij diagnosticeren zijn:

- nagaan wat je moeilijk vond en waarom
- nagaan wat je moeilijk vond en welke factoren daarbij een rol speelden, waarom een probleem zich voordeed
- nagaan wat je moeilijk vond en welke gevolgen dit had
- nagaan waarom je een bepaald leerdoel niet bereikt hebt
- nagaan hoe je gefunctioneerd hebt en welke factoren daarbij een rol spelen
- nagaan hoe je gefunctioneerd hebt en welke gevolgen dat had

Reflecteren¹

Het overdenken van wat er tijdens een leermoment of leerperiode allemaal heeft plaatsgevonden, het beoordelen van de eigen ontwikkeling (evalueren) en het nagaan welke factoren daarmee samenhangen (analyseren). Reflecteren bestaat net als diagnosticeren uit een combinatie van evalueren en analyseren. Bij diagnosticeren staat echter het kunnen van de docenten-in-opleiding centraal, bij reflecteren het leermoment of de leerperiode.

Subcategorieën bij reflecteren zijn:

- nagaan of een bepaalde aanpak werkt of niet en waarom
- nagaan wat je geleerd hebt en welke factoren bij de leerpunten een rol spelen
- nagaan hoe je ontwikkeling is verlopen
- nagaan waarin je je ontwikkeld hebt en welke factoren daarbij een rol gespeeld hebben, wat je geleerd hebt en waardoor
- nagaan waarin je je ontwikkeld hebt en wat de gevolgen daarvan waren

Noot. ¹ Vanwege de specifieke operationalisatie van reflectie in termen van leeractiviteiten in dit onderzoek, omvat het 'brede' begrip reflectie een aantal leeractiviteiten waaronder reflectie in de engere betekenis die deze leeractiviteit heeft binnen de leerpsychologie.

- nadere specificatie van de leeractiviteit (subcategorie).

Pas nadat de analysefragmenten binnen een bepaald thema vastgesteld en gecodeerd waren, was het mogelijk om te bepalen of de codes kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren toegekend konden worden. Zowel kritisch verwerken, diagnosticeren als reflecteren bestaan uit een combinatie van evalueren en analyseren; een waardeoordeel over een argumentatie, het eigen functioneren of de eigen ontwikkeling (evalueren) wordt toegelicht aan de hand van factoren die daarbij een rol gespeeld hebben (analyseren). De codes *kritisch verwerken*, *diagnosticeren* en *reflecteren* kunnen alleen maar toegekend worden aan samengestelde fragmenten (zie ook de omschrijvingen van leeractiviteiten in Tabel 1).

De betrouwbaarheid van het categorieënsysteem was 0.77 (Cohens kappa) op basis van 14 portfoliothema's. De betrouwbaarheid is bepaald op het niveau van de subcategorieën van het categorieënsysteem.

4 Resultaten

Uit de portfolioanalyse kwamen zes leeractiviteiten naar voren: herinneren, evalueren, analyseren, kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren. De leeractiviteit herinneren troffen we het vaakst aan (zie Tabel 2). In elk portfoliothema komt deze leeractiviteit terug. Dit is niet vreemd, gezien het feit dat beschrijvingen van situaties, activiteiten en ervaringen nodig zijn om aan de portfoliolezer uit te leggen wat er tijdens het opleidingsjaar allemaal is voorgevallen en op basis waarvan uitspraken in het portfolio worden gedaan. De docenten-in-opleiding geven in bijna elk portfoliothema ook leeractiviteiten weer die ze tijdens hun leerproces hebben ondernomen. Ze schrijven bijvoorbeeld nog een keer op hoe ze vonden dat een bepaalde les was gegaan. Het gaat dan om het beschrijven van een evaluatie die ze al eerder, na de desbetreffende les, hebben gedaan. In veel portfoliothema's komt een combinatie van herinneren en evalueren voor. De docenten-in-opleiding beschrijven hun ervaringen en activiteiten (herinneren) en spreken een

waardeoordeel uit over een gekozen aanpak, hun ontwikkeling of functioneren, of geven hun mening over iets (evalueren). De leeractiviteiten analyseren, kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren komen veel minder vaak uit de portfolio's naar voren. Zij worden wel door bijna alle docenten-in-opleiding in meer of mindere mate ondernomen, maar in verhouding tot herinneren en evalueren heel weinig en dan voornamelijk bij portfoliothema's die heel persoonlijk zijn en waarbij emoties een rol spelen, zoals orde, interactie met leerlingen en de eigen ontwikkeling.

Tabel 2

Frequentie leeractiviteiten

leeractiviteiten	frequentie	
	N	%
herinneren ¹	967	54.4
evalueren ²	693	39.0
analyseren ³	15	0.8
kritisch verwerken	6	0.3
diagnosticeren	58	3.3
reflecteren	39	2.2
totaal⁴	1778	100.0

Noot. ¹ Situatie, activiteit, aanpak, etc. : 569 (32,0).

² Leeractiviteit in verleden: 398 (22,4).

³ Evalueren in combinatie met analyseren staat vermeld onder kritisch verwerken, diagnosticeren of reflecteren.

⁴ Analyseren in combinatie met evalueren staat vermeld onder kritisch verwerken, diagnosticeren of reflecteren.

⁵ In totaal zijn 310 portfoliothema's geanalyseerd. Om bij het bepalen van de frequentie van de verschillende leeractiviteiten niet afhankelijk te zijn van de manier waarop docenten-in-opleiding hun portfoliothema's beschrijven, is ervoor gekozen om leeractiviteiten die inhoudelijk op hetzelfde deelonderwerp binnen een portfoliothema betrekking hebben bij elkaar te nemen. Er is nagegaan welke leeractiviteiten bij een deelonderwerp voorkomen en niet hoe vaak een bepaalde leeractiviteit binnen een onderwerp voorkomt. Het totaal van 1778 is dus veel lager dan het totaal aantal analysefragmenten.

4.1 Verschillen tussen de leeractiviteiten

De leeractiviteiten herinneren, evalueren, analyseren, kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren die we in de portfoliothema's terugvonden, verschillen onderling in het type leren waarop ze gericht zijn: (het verbeteren van) het handelen in de onderwijspraktijk of het begrijpen van onderliggende processen die bij het handelen in de

onderwijspraktijk een rol (kunnen) spelen. Dit onderscheid sluit aan bij een indeling die gebruikt wordt in onderzoek naar het leren van docenten-in-opleiding. Zo maken Oosterheert en Vermunt (2001) onderscheid tussen handelingsgerichte ('reproduction-oriented' of 'immediate performance-oriented') docenten-in-opleiding en betekenisgerichte ('meaning-oriented') docenten-in-opleiding. Handelingsgerichte docenten-in-opleiding zijn gericht op het verbeteren van hun directe handelen in de onderwijspraktijk: zij zien problemen die zich voordoen als problemen die met hun handelen of functioneren te maken hebben ('problems of performance'). Betekenisgerichte docenten-in-opleiding zijn ook gericht op het verbeteren van hun handelen in de onderwijspraktijk, maar zijn zich daarbij tevens bewust dat zij niet alle situaties en ervaringen meteen kunnen begrijpen. Zij zien problemen in de onderwijspraktijk ook als begripsproblemen ('problems of understanding'). Kubler LaBoskey (1993) maakt eenzelfde onderscheid tussen 'common-sense thinkers', die "wat werkt"- en "hoe te"-vragen stellen, en 'alert novices', die "waarom"-vragen stellen.

Herinneren (behalve enkele specificaties van de leeractiviteit herinneren: analyseren, kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren die in het verleden zijn ondernomen) en evalueren zijn gericht op (het verbeteren van) het directe handelen in de onderwijspraktijk (zie Tabel 3). De leeractiviteit herinneren is gericht op het beschrijven van situaties in de onderwijspraktijk, een gekozen handelingsstrategie, activiteiten op school, of het eigen functioneren als docent; de leeractiviteit evalueren is gericht op het uitspreken van een waardeoordeel daarover. De leeractiviteiten analyseren, kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren zijn gericht op het begrijpen van onderliggende processen die een rol (kunnen) spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk (zie Tabel 3). De leeractiviteit analyseren is gericht op het vinden van factoren die een rol gespeeld hebben in een bepaalde situatie, bij het effect van een aanpak, bij het functioneren of in de eigen ontwikkeling, of op het vinden van overeenkomsten en verschillen tussen situaties, ervaringen of opvattingen. Als analyseren in combinatie voor-

komt met evalueren en deze leeractiviteiten hebben samen betrekking op argumenten die een mening wel of niet ondersteunen, is sprake van kritisch verwerken (geven van een mening door middel van het afwegen van verschillende argumenten); als ze betrekking hebben op het eigen functioneren, is sprake van diagnosticeren (nagaan welke factoren een rol gespeeld hebben in het eigen functioneren); als ze betrekking hebben op een leermoment of leerproces, is sprake van reflecteren (nagaan welke factoren een rol gespeeld hebben bij een leermoment of leerproces). Deze begripsgerichte leeractiviteiten kunnen tijdens het maken van het portfolio zijn ondernomen of al tijdens het leerproces zelf. In het laatste geval is dan sprake van herinneren. Vandaar dat de leeractiviteit herinneren zowel gericht kan zijn op het verbeteren van het handelen als het begrijpen van onderliggende processen. Dit hangt af van de nadere specificatie van de leeractiviteit (subcategorie). De docenten-in-opleiding ondernemen voornamelijk die leeractiviteiten die gericht zijn op (het verbeteren van) hun handelen. De leeractiviteiten die gericht zijn op het begrijpen van processen die een rol spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk komen veel minder vaak uit de portfolio's naar voren.

Een ander verschil tussen de leeractiviteiten dat uit de portfolioanalyse naar voren kwam, betreft de tijdsperiode waarop de leeractiviteiten betrekking hebben. Alle zes leeractiviteiten kunnen zowel betrekking hebben op afzonderlijke situaties, als op aan elkaar gerelateerde situaties over een tijdsperiode heen (zie Tabel 3). Zo geven docenten-in-opleiding bijvoorbeeld hun mening over een situatie die zich heeft voorgedaan (evalueren-situatie), en gaan zij na wat zij in de beginperiode van de opleiding moeilijk hebben gevonden (evalueren-gerelateerde situaties); gaan zij na waarom een gekozen aanpak in een bepaalde les niet werkte (reflecteren-situatie), en gaan zij na waarin zij zich ontwikkeld hebben en wat de gevolgen daarvan zijn geweest voor hun verdere functioneren (reflecteren-gerelateerde situaties). In de portfolioliteratuur wordt het als een kenmerkende eigenschap en tevens meerwaarde van het portfolio genoemd dat samenstellers van het portfolio verschillende

Tabel 3

Verschillen tussen leeractiviteiten

leeractiviteit	(verbeteren van) het handelen		begrijpen van onderliggende processen	
	situatie	gerelateerde situaties	situatie	gerelateerde situaties
herinneren	x	x	x	x
evalueren	x	x		
analyseren			x	x
kritisch verwerken			x	x
diagnosticeren			x	x
reflecteren			x	x

ervaringen met elkaar in verband moeten brengen (zie Borko et al., 1997; Wolf & Dietz, 1998).

4.2 Illustratie van enkele leeractiviteiten

Hieronder geven we enkele voorbeelden van leeractiviteiten die uit de portfolio's naar voren kwamen. De portfoliofragmenten komen uit portfolio's van vijf docenten-in-opleiding. De namen van de docenten-in-opleiding zijn fictief. De codes die zijn toegekend aan de portfoliofragmenten zijn cursief weergegeven.

Leeractiviteiten die gericht zijn op het (verbeteren van) het handelen in de onderwijspraktijk

Bernadet beschrijft in haar portfoliothema over werkvormen welke aanpak ze heeft gevolgd bij het leren discussiëren van haar leerlingen (*herinneren/situatie*): “In 3 Ath. ben ik met de leerlingen gaan discussiëren om ze te laten oefenen met het overtuigend overkomen qua inhoud en presentatie. De leerlingen hadden al eerder een introductie gekregen in het houden van een discussie. En nu moesten ze dus het geleerde in praktijk brengen. Eerst vormden zij zelf drie groepen en bepaalden met de groep wat een goede stelling zou kunnen zijn in één les. En moesten ze thuis al een groot gedeelte voorbereiden. Een week later moesten deze discussies gehouden worden; ik heb dit in een blokkuur gedaan. Terwijl een groep aan het discussiëren was, konden de andere leerlingen de discussie nog verder voorbereiden.”

Joyce beschrijft in haar portfoliothema over het debatteren met de vierde klassen een specifieke les en geeft aan hoe deze les ging. Uit de tekst om het fragment heen wordt dui-

delijk dat ze beschrijft wat haar toen opgevallen was (*evalueren in het verleden = herinneren/situatie*): “Wat mij opviel was dat de meeste leerlingen enthousiast reageerden; sommigen hadden reeds ervaring met het debatteren en velen vonden het een welkome afwisseling van het reguliere, overwegend klassikale, lesprogramma.”

Roos gaat in haar portfoliothema over het doen van veldwerk in de biologieles na of de opdracht die zij had ontwikkeld voor de leerlingen goed gewerkt heeft (*evalueren/situatie*): “Het doel van mijn les was niet dat de leerlingen de opdracht perfect zouden uitvoeren. Het doel was deze leerlingen te verbazen wat er aan leven in een gewone sloot naast de school te vinden is. Ik geloof dat ik dit doel gehaald heb. De leerlingen waren stuk voor stuk ergens mee bezig en ik heb veel leerlingen tegen elkaar horen zeggen dat ze iets moois zagen of dat ze lachend boven de bak met water naar de vlug bewegende diertjes zaten te kijken. Wanneer ik de leerlingen vroeg hoe zij het gevonden hadden, wilde niet iedereen toegeven hoe ze het gevonden hadden. Ik was zelf benieuwd of de leerlingen het aardig zouden vinden en heb mij verbaasd dat elke leerling gemotiveerd leek.”

Terugkijkend op haar ervaringen tot nu toe, geeft Bernadet haar mening over het Studiehuis in haar portfoliothema over het Studiehuis als onderwijsvernieuwing (*evalueren/gerelateerde situaties*): “Ik heb ook gemerkt dat het studiehuis bij mij als docent goed past. Ik vind dat leerlingen vooral zelf de verantwoordelijkheid voor hun leren moeten dragen en dat is de pijler van dit onderwijs. Je kunt in het Studiehuis ook beter uit de voeten met verschillende werkvormen; niet alleen doceren, maar ook de leerlingen

laten overleggen of discussiëren over de gemaakte opdrachten en de leerlingen zelf de verantwoordelijkheid van het leren laten dragen door hen zelf te laten bepalen wat belangrijk is voor hen en wat niet. Dit heb ik bijvoorbeeld gedaan bij zinsontleding. Dit was zeer nuttig voor mij, omdat ik meteen wist waar de problemen lagen. Bovendien hoefde er geen kostbare tijd te worden verdoen aan het verduidelijken van de stof.”

In een ander portfoliothema over orde kijkt Bernadet terug op de afgelopen periode. Zij gaat na of ze zich ontwikkeld heeft en trekt daar conclusies over (*evalueren/gerelateerde situaties*): “Deze korte periode van heen en weer geslingerd worden tussen aardig zijn en streng zijn eindigde zeer geleidelijk, omdat ik zelf steviger in mijn schoenen kwam te staan. Ik voelde mij kalm en steeds meer ontspannen als ik moest lesgeven en ik vond een middenweg tussen aardig en streng zijn. Ik heb langzaam geleerd dat je toch wel aardig kunt zijn als je streng bent. Het één hoeft het ander niet uit te sluiten.”

Leeractiviteiten die gericht zijn op het begrijpen van onderliggende processen

Joyce beschrijft in een van haar portfoliothema's wat haar opviel over haar functioneren, toen ze een video-opname had gemaakt van een les (*evalueren in het verleden = herinneren*) en welke factoren daarbij een rol gespeeld hadden (*analyseren in het verleden = herinneren*). Deze fragmenten samen beschrijven hoe zij dacht over haar functioneren op dat moment en de factoren die daarbij een rol gespeeld hebben (*diagnosticeren in het verleden = herinneren/situatie*): “Naar aanleiding van de lessen die ik aan het begin van het jaar op video heb opgenomen, viel mij met name op dat ik vrij statisch voor de klas stond en weinig energiek overkwam (*evalueren in het verleden*). Ik maakte weinig gebruik van spraakbegeleidende en -ondersteunende gebaren en gebruikte voornamelijk het bord om mijn verhaal te verduidelijken. Hierdoor kwam ik over alsof ik het zelf eigenlijk ook niet leuk vond om voor de klas te staan (*analyseren in het verleden*).”

Roos beschrijft in haar portfoliothema “Optreden in de klas” wat er aan de hand was in twee lessen die slecht gingen. Ze geeft een

analyse van de lessen weer die ze al eerder gedaan heeft (*analyseren in het verleden = herinneren/gerelateerde situaties*): “Na 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 tegengedrag van de leerling.”

In een ander thema geeft zij haar mening over de plaats van beleving in het biologieonderwijs. Ze merkt op dat het volgens de landelijke eisen geen onderdeel van haar onderwijs hoeft te zijn, maar dat het juist een heel belangrijk onderdeel zou moeten zijn als het doel van het biologieonderwijs is om leerlingen in hun dagelijks leven meer bij de natuur te betrekken (*kritisch verwerken/situatie*): “Toen ik terug kwam uit Orvelte en weer voor mijn eigen klas stond wilde ik graag het geleerde een plek geven. Met name het stukje beleving zou ik graag een plaats willen geven in de lessen (*evalueren*). Volgens de eindtermen is het geen verplicht onderdeel. Maar ik denk toch wel dat het belangrijk is er aandacht aan te geven. In het artikel ‘Brenge biologieonderwijs ons dichter bij de natuur?’ wordt de vraag gesteld of we door een wetenschappelijke benadering niet ver van beleving af komen te staan. Ik denk dat het goed is wanneer een docent zich verantwoordelijk voelt voor een stukje waardeontwikkeling bij leerlingen voor de natuur en daar hoort bij dat de leerling zich ervan bewust is dat de natuur ook is om van te genieten. Beleving kan je denk ik niet overbrengen, maar een stukje enthousiasme kan aanstekelijk zijn (*analyseren*).”

Steven kijkt in een thema over zijn persoonlijke ontwikkeling terug op zijn functioneren in de afgelopen periode en gaat na welke gevolgen dat had voor zijn functioneren op andere terreinen (*diagnosticeren/gerelateerde situaties*): “Ik ben erg onzeker over mijn eigen capaciteiten (*evalueren*). Dat komt op twee manieren tot uiting: Vermijding. Ik heb gemerkt dat ik het stellen van doelen vermijd. Dat geldt voor leerdoelen, maar bijvoorbeeld ook voor het maken van een planning. De achtergrond hiervan is dat ik bang ben dat het niet lukt om de gestelde

doelen te halen en dat ik daarop wordt aangesproken. Het ontbreken van leerdoelen voor deze stage is niet helemaal toevallig. Perfectionisme. Ik ben regelmatig erg veel langer bezig met dingen tot in de puntjes te verzorgen (*analyseren*).”

Rob bespreekt in zijn portfoliothema over zelfstandig werken de aanpak die hij gekozen had om de leerlingen meer zelf te laten doen. Hij heeft de leerlingen een stuk tekst uit het boek zelfstandig laten samenvatten. Hij gaat na waarom deze aanpak niet zo goed werkte en waarom een aantal leerlingen ongemotiveerd was om de opdracht te doen (*reflecteren/situatie*): “Bij een aantal leerlingen werkte het wel, maar lang niet bij iedereen (*evalueren*). Dit kan komen omdat ik deze methode ook gebruik om leerlingen bij de les te betrekken. Als ze iets anders aan het doen zijn, geef ik ze de beurt om samen te vatten (*analyseren*).”

4.3 Patroon van leeractiviteiten

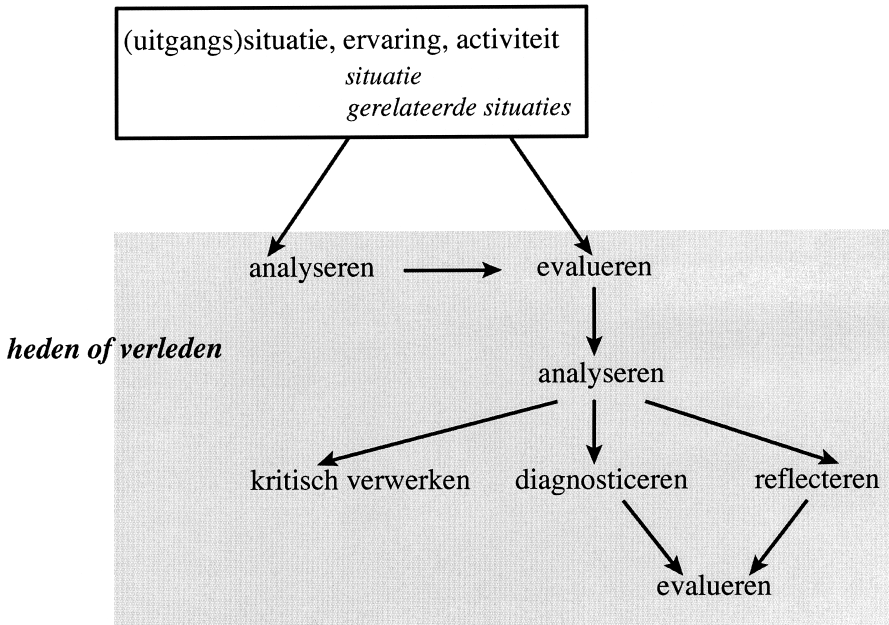
De leeractiviteiten die uit de portfoliothema's naar voren kwamen, volgen elkaar vaak in een bepaalde volgorde op waarbij de één betrekking heeft op de ander (zie Figuur 1). De docenten-in-opleiding beginnen hun portfoliothema vaak met een beschrijving van een situatie, een ervaring of activiteit (herinneren), of geven aan hoe ze over iets dachten of hoe iets ging (evalueren in het verleden als uitgangssituatie bij een thema). Het kan gaan om een “losse” ervaring (bijvoorbeeld een project dat ze gedaan hebben), een situatie die zich voorgedaan heeft in een bepaalde les (situatie), of het kan gaan om terugkerende ervaringen op verschillende tijdstippen en/of in verschillende klassen (gerelateerde situaties). De leeractiviteiten die naar aanleiding van de situatiebeschrijving worden ondernomen, kunnen of tijdens het maken van het portfolio worden ondernomen (heden) of zijn al eerder door de docenten-in-opleiding ondernomen tijdens hun leerproces zelf en worden nu nog een keer opgeschreven (verleden). Heden en verleden kunnen afgewisseld worden binnen een portfoliothema. Soms analyseren de docenten-in-opleiding de beschreven situatie. Ze gaan na wat er precies aan de hand was, welke processen in de situatie een rol gespeeld hebben. Of ze gaan na waarin verschil-

lende aan elkaar gerelateerde situaties/ervaringen overeenkomen en/of verschillen. Meestal volgt op een situatiebeschrijving een evaluatie, bijvoorbeeld in de vorm van een mening, conclusies over de eigen ontwikkeling of een oordeel over de gebruikte aanpak voor een les. Deze evaluatie wordt soms gecombineerd met een analyse. De docenten-in-opleiding beschrijven dan bijvoorbeeld niet alleen dat de gekozen aanpak werkte of niet, maar ook waarom. Of ze geven aan dat ze hun leerdoel niet bereikt hebben en waarom. Als de leeractiviteiten evalueren en analyseren samen betrekking hebben op het afwegen van verschillende argumenten voor of tegen een bepaalde mening of uitleg, is er sprake van kritisch verwerken. Als deze betrekking hebben op het eigen functioneren is er sprake van diagnosticeren en als deze betrekking hebben op een leermoment of leerproces is er sprake van reflecteren. De leeractiviteiten reflecteren en diagnosticeren worden vaak gevolgd door een evaluatie in de vorm van een voornemen, leerdoel of mening.

In Figuur 1 is een patroon van leeractiviteiten grafisch weergegeven zoals deze zich regelmatig binnen een portfoliothema voordoet. Dit patroon van leeractiviteiten kan samenvallen met een thema, maar er kunnen ook meerdere patronen binnen een portfoliothema voorkomen. Dit is voornamelijk het geval als docenten-in-opleiding maar een beperkt aantal leeractiviteiten ondernemen en niet het gehele patroon doorlopen. Het komt vaak voor dat docenten-in-opleiding alleen hun ervaringen beschrijven en deze evalueren. Vervolgens beginnen zij weer met een nieuwe situatiebeschrijving, etc. Het komt weinig voor dat de docenten-in-opleiding het gehele patroon doorlopen. De volgorde van de leeractiviteiten zoals vermeld in Figuur 1 valt niet altijd samen met de volgorde waarin de docenten-in-opleiding de leeractiviteiten opschrijven in de portfoliothema's.

4.4 Illustratie van een patroon van leeractiviteiten

Lydia heeft in haar portfolio een thema over ordeproblemen in een 3-havo klas opgenomen. Zij begint het thema met een situatiebeschrijving van de klas en geeft aan waar haar problemen met deze klas lagen: “Klas H3c



Figuur 1. Patroon van leeractiviteiten binnen portfoliothema's.

bestaat uit 28 leerlingen waarvan er volgens de determinerende toetsen maar acht echt havo-niveau hebben. De rest heeft mavo-advies en is op de een of andere manier in 3-havo terecht gekomen. Daardoor is voor een aantal de stof te moeilijk en zijn anderen weer heel onrustig en slecht geconcentreerd. Mijn voorgangster vertelde dat deze klas haar het leven behoorlijk zuur heeft gemaakt (*herinneren: beschrijven situatie*) // Aangezien ik in januari weinig ervaring had met dit soort leerlingen, was het moeilijk me in het begin te handhaven. Ik hoorde mezelf al snel dreigen met represailles (*herinneren: evalueren functioneren in het verleden*) // De leerlingen waren druk, praatten veel, werkten niet en waren brutaal. Ik had het gevoel dat ik geen grip had op deze klas, maar wat ik moest doen om dat te veranderen wist ik niet (*herinneren: nagaan wat je moeilijk vond in het verleden*)."

Ze schrijft dat ze aan haar schoolbegeleider heeft gevraagd of hij een les zou willen observeren en met haar nabespreken (*herinneren: beschrijven wat je gedaan hebt*). Ze beschrijft welke verschillende manieren van aanpak ze heeft gekozen naar aanleiding van zijn feedback om de situatie te verbeteren (*herinneren: beschrijven aanpak*). Tot zover

de uitgangssituatie van het thema. Lydia betreft daarbij meerdere ervaringen die over een tijdsperiode heen gaan.

Verderop in het thema beschrijft ze hoe de verschillende manieren van aanpak uitwerkten. Ze schrijft over haar bevindingen over de werkbaarheid van de gekozen manieren van aanpak. Haar conclusies daarover heeft ze al eerder, direct na het uitproberen van de desbetreffende aanpak, getrokken (*herinneren: evalueren in het verleden*). Terugkijkend op de afgelopen periode concludeert Lydia: "Door deze acties hadden leerlingen door dat ik straffen wel uitvoer als ik ermee dreig. De lessen werden weer werkbaar, maar echt leuk was het niet (*evalueren: evalueren aanpak*)."

Ze geeft aan dat het op een gegeven moment steeds beter ging met de klas en dat dit niet zozeer kwam door de aanpak die ze gekozen had, maar door de verandering in de manier van optreden van zichzelf: "Doordat ik zelf gemerkt had dat ik er leerlingen uit kon sturen en strafwerk kon geven, stond ik steeds zekerder voor de klas. Daardoor ging het lesgeven ook steeds meer ontspannen en ik denk dat de klas dat ook voelde. Allens werd de sfeer beter en ik merkte dat de klas een gevoel voor humor had. Daarmee bleek ik veel situaties veel makkelijker te kunnen

oplossen dan met afstraffen: een grapje bleek beter te werken dan een dreigement. Toen ik dat eenmaal had uitgevonden werd de werksfeer ook veel beter (*evalueren: conclusies trekken over je ontwikkeling + analyseren: nagaan welke factoren daarbij een rol gespeeld hebben; de fragmenten samen is reflecteren: nagaan waarin je je ontwikkeld hebt en welke factoren daarbij een rol gespeeld hebben*).”

Lydia sluit het thema af met een conclusie waarin zij aangeeft wat ze in de begintijd moeilijk heeft gevonden, waarin ze zich ontwikkeld heeft en welke factoren daarbij een rol gespeeld hebben: “Het was heel moeilijk om mijn positie te bepalen en te handhaven in H3c. Ook was het niet makkelijk de leerlingen te motiveren en disciplineren. In het begin vroeg ik mij regelmatig af waar ik aan begonnen was (*evalueren: nagaan wat je moeilijk vond*) // Er kwam een punt waarop ik dit gedrag niet meer accepteerde en dit was voor mij zelf een keerpunt. Vanaf dat moment werd ik zelf steeds ad remmer en dat was heel belangrijk voor het overleven in de klas. Toen begon ik het lesgeven steeds leuker te vinden en zag ik het optreden bij incidenten ook steeds meer als een spel dat ik zou winnen. Die houding heeft ervoor gezorgd dat ik, zoals ik in de allereerste week op het ICLON al gezegd heb, m.i. een weerbare leraar aan het worden ben (*analyseren: analyseren factoren*) // Mijn optreden is nog lang niet perfect maar ik weet nu dat ik in staat ben een klas te bespelen en te managen. Dus deze klas heeft er uiteindelijk voor gezorgd dat ik geleerd heb om uit mijn slof te schieten (*evalueren: conclusies trekken over je ontwikkeling; de fragmenten samen is reflecteren: nagaan waarin je je ontwikkeld hebt en welke factoren daarbij een rol gespeeld hebben*).”

5 Conclusies en discussie

In het onderzoek stond de vraag centraal naar de aard van reflectie in de portfolio's van docenten-in-opleiding. Hiertoe werd het begrip reflectie geoperationaliseerd in termen van leeractiviteiten. Uit de analyse van de portfolio's kwamen zes leeractiviteiten naar voren: herinneren, evalueren, analyseren, kritisch

verwerken, diagnosticeren en reflecteren. Met de huidige opzet van het portfolio waarbij er veel nadruk is gelegd op het reflecteren op de eigen professionele ontwikkeling, ondernemen de docenten-in-opleiding vooral de leeractiviteiten herinneren en evalueren. Herinneren (behalve enkele specificaties van de leeractiviteit herinneren: analyseren, kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren die in het verleden zijn ondernomen) en evalueren zijn allebei gericht op (het verbeteren van) het directe handelen in de onderwijspraktijk. Deze leeractiviteiten zetten de docenten-in-opleiding vooral aan tot *bewustwording* van hun eigen handelen, hun functioneren en hun ontwikkeling. De docenten-in-opleiding beschrijven in het portfolio wat ze gedaan hebben, waarin ze vooruitgegaan zijn, welke situaties ze tegen zijn gekomen, hoe ze daarmee omgegaan zijn en wat ze daarvan geleerd hebben. De leeractiviteiten analyseren, kritisch verwerken, diagnosticeren en reflecteren komen maar weinig uit de portfolio's naar voren. Deze leeractiviteiten zijn belangrijk voor het *structureren* en *herstructureren* van de eigen praktijkkennis ofwel het eigen referentiekader van de docenten-in-opleiding. Ze hebben gemeenschappelijk dat ze gericht zijn op het begrijpen van onderliggende processen die een rol (kunnen) spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk.

Uit de analyse van de portfolio's bleek verder dat er binnen de leeractiviteiten onderscheid gemaakt kan worden in de tijdsperiode waarop de leeractiviteiten betrekking hebben. Alle leeractiviteiten konden zowel betrekking hebben op op zichzelf staande ervaringen, als op aan elkaar gerelateerde ervaringen over een tijdsperiode en contexten heen. De docenten-in-opleiding bespreken zowel “losse” situaties, gebeurtenissen of activiteiten in de tijd, als brengen ervaringen die voor hen belangrijk zijn geweest met elkaar in verband en bespreken deze in het portfolio in hun onderlinge samenhang.

Uit de portfoliothema's die voor dit onderzoek geanalyseerd zijn, kwam een regelmatig terugkerend patroon van leeractiviteiten naar voren. Dit patroon bleef meestal beperkt tot een beschrijving van afzonderlijke of aan elkaar gerelateerde situaties, erva-

ringen of activiteiten (situatiebeschrijving), gevolgd door een evaluatie (in heden of verleden). Bij een beperkt aantal portfoliothema's vonden wij een verder uitgewerkt patroon. De situatiebeschrijving en/of de evaluatie werd dan gevolgd door een analyse (in heden of verleden). In het geval dat de analyse betrekking heeft op de evaluatie is sprake van kritisch verwerken, diagnostiseren of reflecteren.

Zoals eerder gezegd, bleek uit de analyse dat leeractiviteiten die gericht zijn op (het verbeteren van) het directe handelen in de onderwijspraktijk veel vaker voorkomen dan leeractiviteiten die gericht zijn op het begrijpen van onderliggende processen die een rol (kunnen) spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat docenten-in-opleiding ontwikkeling vaak opvatten als iets beter kunnen en niet als een mening over iets vormen, zich bewust worden van hun opvattingen, veranderen in hun opvattingen, etc. Daarnaast lijken docenten-in-opleiding eerder geneigd te kijken naar *waar*in ze veranderd zijn (wat er in hun handelen verbeterd is), dan *hoe* zij veranderd zijn (hoe hun leerproces is verlopen). Het onderwijs als "doecontext" (zie Clandinin, 1986) en de aandacht die praktijkproblemen vragen spelen daar mogelijk een rol in. Het ondernemen van begripsgerichte leeractiviteiten kost tijd (zie ook Boekaerts & Simons, 1995). Opleidingen zouden wellicht meer dan ze nu doen docenten-in-opleiding ruimte moeten geven om afstand te nemen van de onderwijspraktijk.

Het is de vraag of we met een andere invulling van het portfolio meer begripsgerichte leeractiviteiten hadden teruggevonden. Dit zal nader onderzocht moeten worden (zie ook Zeichner & Wray, 2001). Duidelijk is dat de wens om docenten-in-opleiding vaker begripsgerichte leeractiviteiten te laten ondernemen hoge eisen stelt aan de (meta)cognitieve vermogens van docenten-in-opleiding. En hebben docenten-in-opleiding daarvoor wel genoeg kennis en ervaring? Hebben ze niet altijd een ander nodig om hen bewust te maken van processen die bij ervaringen een rol kunnen spelen, zodat ze niet alleen afhankelijk zijn van hun vaak nog beperkte referentiekader? (zie ook Kagan, 1992). Het port-

folio zou het uitgangspunt moeten vormen van gesprekken met anderen over de eigen ervaringen en zichzelf als beginnend docent. Dit sluit aan bij bevindingen uit het portfolio-onderzoek van Orland-Barak en Kremer-Hayon (2001). Zij concluderen naar aanleiding van hun onderzoek naar twee typen portfolio's (product- en procesportfolio's) dat het portfolio zelf de kwaliteit van reflectie wellicht niet aanstuurt, maar dat gesprekken en samenwerking met anderen een zeer belangrijke rol spelen. Het maken van een portfolio zou dan ook geen individuele aangelegenheid moeten zijn (zie ook Freidus, 1998). De begeleiding om het portfolio heen is voor het ondernemen van begripsgerichte leeractiviteiten heel belangrijk. De "wat werkt"- en "hoe kan"-vragen stellen de docenten-in-opleiding zich over het algemeen wel. De begeleiding moet er juist op gericht zijn docenten-in-opleiding te stimuleren zichzelf de "waarom"-vragen te stellen. Deze waaromvragen stellen docenten-in-opleiding zich voornamelijk bij portfoliothema's waarbij zij zich persoonlijk betrokken voelen. Dit sluit aan bij de bevindingen van Desforges (1995, p. 393) dat "deep processing is more likely to occur if the matter to hand demands personal involvement". Dit zou kunnen betekenen dat reflectie als begripsgerichte leeractiviteit afhankelijk is van de inhoud waarop deze betrekking heeft. Reflectie is in dat geval geen vaardigheid die op elk willekeurig inhouds-domein toegepast kan worden (zie Bereiter & Scardamalia, 1998; Eraut, 1994; Von Wright, 1992).

Noten

- 1 De auteurs danken Anneke Zanting voor haar waardevolle opmerkingen over het categorieën-systeem.
- 2 Von Wright (1992) noemt dit soort modellen variaties op een thema van Kurt Lewin. Dit thema bestaat uit vier stappen: 1) handelen en ervaren, 2) reflecteren op je ervaringen, 3) herbenoemen van de ervaringen in een "theorie" en 4) uitproberen van je ideeën in de praktijk. Het ALACT model van Korthagen (2001) is hier ook een voorbeeld van.
- 3 Wij spreken in dit onderzoek van "herinneren",

omdat "memoriseren" in de betekenis van "reproducen" in deze context niet goed past.

- 4 Dit betekent niet dat de andere leeractiviteiten die door Vermunt (1992) worden onderscheiden niet door de docenten-in-opleiding zijn ondernomen bij het samenstellen van hun portfolio, maar dat ze niet duidelijk uit de portfolio's naar voren zijn gekomen. Zo kwamen affectieve leeractiviteiten nauwelijks uit de portfolio's naar voren, omdat het niet gebruikelijk is dat gevoelens die bij het maken van het portfolio een rol gespeeld hebben in het portfolio zelf gevaloriseerd worden. Er worden wel gevoelens in het portfolio beschreven, maar het gaat dan om gevoelens die rond het lesgeven hebben gespeeld, tijdens het leerproces van de docenten-in-opleiding. Vanwege de afstand tussen het omgaan met deze gevoelens toen en het beschrijven van ontwikkeling tijdens het samenstellen van het portfolio, laat het portfolio vooral cognitieve en metacognitieve leeractiviteiten zien. Ook de leeractiviteiten die betrekking hebben op het maken van het portfolio als geheel (in tegenstelling tot het beschrijven van ontwikkeling) worden meestal niet expliciet beschreven. Selecteren is daar een voorbeeld van. Een docent-in-opleiding kiest "gewoon" een thema. Uit de beschrijving van het thema is vaak niet of in zeer beperkte mate af te leiden hoe dit keuzeprocess tot stand is gekomen. Een aantal leeractiviteiten is voorts als subcategorie van een andere leeractiviteit opgenomen vanwege de andere invulling die de leeractiviteiten door de data hebben gekregen. Zo is relateren een vorm van analyseren geworden en plannen een vorm van evalueren.

Literatuur

- Airasian, P.W., Gullickson, A.R., Hahn, L., & Farland, D. (1995). *Teacher self-evaluation: The literature in perspective*. Michigan: Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(1), 51-73.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 23-32.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1998). Beyond Bloom's taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (part two, pp. 675-692). Boston: Kluwer.
- Boekaerts, M., & Simons, R.J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., & Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 345-357.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practice settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 243-261.
- Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.
- Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107-121.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Desforges, C. (1995). How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Dewey, J. (1910) (republication 1997). *How we think*. New York: Dover Publications.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Freidus, H. (1998). Mentoring portfolio development. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 51-68). New York, London: Teachers College Press.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539-555.
- Grimmett, P.P. (1988). The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In P.P. Grimmett, & G.L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp.5-15). New York: Teachers College Press.

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards a definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jay, J.K., & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kubler LaBoskey, V. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-38). London: The Falmer Press.
- Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 565-577.
- Lyons, N. (1998). Reflection in teaching: can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 115-127.
- Oosterheert, I.E., & Vermunt, J.D. (2001). Individual differences in learning to teach. *Learning and Instruction*, 11(2), 133-156.
- Orland-Barak, L., & Kremer-Hayon, L. (2001, August). *Portfolios as evidence of learning: And what remains 'untold'*. Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Fribourg.
- Richert, A.E. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22(6), 509-527.
- Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (2 ed.). Bolton, MA: Anker.
- Sparks-Langer, G.M. (1992). In the eye of the beholder: Cognitive, critical, and narrative approaches to teacher reflection. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* (pp.147-160). New York: State University of New York Press.
- Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2000). Piloting portfolios: Using portfolios in pre-service teacher education. *ELT Journal*, 54(1), 20-30.
- Valli, L. (1992). Afterword. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* (pp.213-225). New York: State University of New York Press.
- Vermunt, J.D.H.M. (1992). Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J. (1998). Leeractiviteiten van leerlingen. In L. Verschaffel & J. Vermunt (Red.), *Het leren van leerlingen*. Onderwijskundig Lexicon Editie III (pp. 29-45). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Verschaffel, L., & Corte, E de, (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. In L. Verschaffel, & J. Vermunt (Red.), *Het leren van leerlingen*. Onderwijskundig Lexicon Editie III (pp. 15-27). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Von Wright, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2, 59-68.
- Wade, R.C., & Yarbrough, D.B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79.
- Wolf, K, & Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9-22.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K.M., & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching & Teacher Education*, 1(2), 155-174.
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.

Manuscript aanvaard: 27 mei 2002

Auteurs

Désirée Mansvelder-Longayroux is als aio verbonden aan het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden. In haar promotieonderzoek staat het portfolio als reflectie-instrument voor docenten-in-opleiding centraal.

Douwe Beijaard is als universitair hoofddocent verbonden aan het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden.

Nico Verloop is als hoogleraar-directeur verbonden aan het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden.

Correspondentieadres: D. Mansvelder-Longayroux, Wassenaarseweg 52, Postbus 9555, 2300 RB Leiden, 071-5273858, e-mail: longa@iclon.leidenuniv.nl

Abstract

The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers

A study into the nature of reflection in student teachers' portfolios is reported on in this article. For this purpose, 39 professional development portfolios have been analyzed. Existing reflection theories offered few means to use in the development of a category system for the content analysis of the portfolios. The theory of learning activities has been used. It appeared that student teachers were mainly focused on (the improvement of) their performance. They examine which activities they have undertaken, what they have learned, in which aspects they have developed, and formulate learning goals for the future. When looking back on their development as teachers, the student teachers both discuss the important experiences separately and relate different experiences over time. The student teachers use the portfolio less often as an instrument to gain insight into situations and developments. Mentoring the process of making a portfolio seems essential for stimulating such use of the portfolio.