

PORTFOLIOGEBRUIK IN HET MBO

Posted on 24 juni 2018



Een beetje van jezelf en een beetje van je portfolio

Auteur(s) Jorrick Beckers, Fontys Sporthogeschool en Open Universiteit

Update juni 2020

Tegenwoordig houdt het leren niet meer op wanneer je een diploma hebt behaald. Mbo-studenten moeten een leven lang blijven leren om zich aan te passen aan de wereld om hen heen, waarin kennis snel verouderd. Om bij te blijven is het van belang dat zij een leven lang blijven leren. Voor een leven lang leren is het essentieel dat de mbo-student vaardigheden ontwikkelt om zijn eigen leren te sturen. Het verwerven van deze vaardigheden is echter geen sinecure. Gelukkig kunnen studenten hierbij ondersteund worden door het gebruik van een ontwikkelportfolio.

Ontwikkelportfolio's zijn erop gericht om studenten te helpen structureel te reflecteren op hun eigen ontwikkeling. Ze helpen de student onder meer met het beoordelen van zijn eigen prestaties op leertaken, het formuleren van verbeterpunten en leerdoelen en het selecteren van leertaken die passen bij hun leerbehoefte. Onderzoek naar de inzet van deze portfolio's laat zien dat ze een positieve invloed kunnen hebben op zowel leerprestaties van de student maar ook op de ontwikkeling van hun zelfstuuringsvaardigheden (bijv. Kicken, Brand-Gruwel, Slot, & Van Merriënboer, 2009). Het is

echter nog niet helemaal duidelijk onder welke condities deze portfolio's zo effectief mogelijk ingezet kunnen worden. Wel is het duidelijk dat effectief portfoliogebruik valt of staat met de inzet van aanvullende docentcoaching (bijv. Driessen, Van Tartwijk, Van der Vleuten, & Wass, 2007). Deze docentcoaching vergt echter veel tijd en energie van betrokken docenten. Het is belangrijk om te weten onder welke factoren een ontwikkelportfolio zo effectief mogelijk ingezet kan worden en hoe de docentcoaching zoveel mogelijk ontlast kan worden. Naar deze twee vragen is recentelijk promotieonderzoek gedaan (Beckers, 2016). Hieronder de belangrijkste bevindingen.

Factoren van invloed

Om factoren te identificeren die van invloed zijn bij effectieve inzet van ontwikkelportfolio's is er een literatuurstudie uitgevoerd (Beckers, Dolmans, & Van Merriënboer, 2016). Uit die studie kwamen vijf niveaus van beïnvloedende factoren naar voren:

1. het institutionele niveau;
2. het curriculumniveau;
3. het onderwijsleerprocesniveau;
4. het persoonlijke niveau; en
5. het portfolioniveau.

Belangrijke adviezen per niveau voor portfoliogebruik

Om ervoor te zorgen dat portfolio's het verwerven van zelfsturingsvaardigheden effectief ondersteunen is het van belang dat op het institutionele niveau docentprofessionalisering aanwezig is die docenten helpt een coachende rol aan te nemen (bijv. Ziegler & Moeller, 2012). Veel docenten zijn namelijk gewend om vanuit een sterk sturende rol les te geven. Ondersteunen van zelfsturing met een ontwikkelportfolio vereist echter vaak een andere aanpak. Op het curriculumniveau is het belangrijk dat het portfoliogebruik zoveel mogelijk wordt geïntegreerd in de dagelijkse onderwijsroutines (bijv. Meyer, Abrami, Wade, Aslan, & Deault, 2010). Hierbij moet bijvoorbeeld gedacht worden aan het creëren van draagvlak voor portfoliogebruik bij relevante betrokkenen (meestal docenten en studenten), integratie in de bestaande ict-infrastructuur en het borgen van portfoliogebruik in het curriculum. Een wekelijks moment inruimen voor portfoliogebruik kan daarbij al behoorlijke verschillen maken. Op het onderwijsleerprocesniveau wordt het belang van aanvullende docentcoaching bevestigd (bijv. Altahawi, Sisk, Poloskey, Hicks, & Dannefer, 2012). Deze moet aanwezig zijn en de student helpen te reflecteren over zijn leerproces.

Hattie en Timperley (2007) formuleerden hierbij belangrijke feedbackvragen: “Wat is mijn doel?”, “Hoe presteer ik op dit moment?” en “Wat is de volgende stap?”.

Op het persoonlijke niveau speelt vooral motivatie een grote rol bij effectieve ondersteuning van het verwerven van zelfsturend-lerenvaardigheden met een ontwikkelportfolio (bijv. Chang, Tseng, Liang, & Liao, 2013). Afhankelijk van de motivatieproblematiek zijn er verschillende strategieën mogelijk om studenten te motiveren. Is er bijvoorbeeld een probleem met de waargenomen autonomie, dan kan men denken aan het verhogen van de verantwoordelijkheid om de eigen inbreng van de student te vergroten. Ten slotte moeten portfolio's componenten bevatten die tenminste ontwikkeling van basale zelfsturingsvaardigheden ondersteunen (bijv. Welsh, 2012). Het gaat dan om functionaliteiten gericht op het ondersteunen van het zelf beoordelen van prestaties op leertaken, formuleren van verbeterpunten en leerdoelen en het selecteren van nieuwe leertaken die passen bij de leerbehoefte van de student.

In tabel 1 zijn *alle praktische adviezen* voor effectief portfoliogebruik per niveau bondig geformuleerd. De adviezen zijn van boven naar onder geordend op dominantie in de literatuur. Voor de bovenste adviezen geldt dat deze het meest dominant waren in de onderliggende literatuur, voor de onderste adviezen geldt dat deze het minst dominant waren. Voor een uitgebreide beschrijving en achtergrond van alle factoren zie Beckers, Dolmans en Van Merriënboer (2016).

Tabel 1. Praktische adviezen voor effectief portfolio gebruik per niveau van invloed

Institutioneel niveau	Curriculum-niveau	Onderwijsleerproces-niveau	Persoonlijk niveau	Portfolio-niveau
Help docenten zich te professionaliseren op het gebied van coachend lesgeven	Integreer portfolio gebruik in de dagelijkse onderwijsroutine	Vul portfoliogebruik aan met <u>docentcoaching</u> .	Motiveer studenten door te voorzien in hun basisbehoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie	Ontwerp een portfolio dat ten minste basale processen van zelfsturing kan ondersteunen
Zorg ervoor dat institutioneel beleid zelfsturend leren faciliteert	Combineer portfoliogebruik met Co-assessment ¹	Gebruik een adequate ICT-infrastructuur	Blokkeer beschermde tijd voor portfoliogebruik	Ontwerp een portfolio dat niveau van ondersteuning kan aanpassen aan de behoefte van de student
	Combineer portfoliogebruik met competentiegerich te toetsing		School studenten bij op het gebied van digitale vaardigheden	
	Geef het portfolio een <u>summatieve</u> status ²		Gebruik slimme portfolio's die studenten laten zien dat prestatieverbetering nodig is	
			Laat studenten leerdoelen formuleren die opgebouwd zijn uit een <u>mastery-</u> en een performanceoriëntatie ³	

¹ Coöperatieve assessment betreft een vorm van beoordelen waarbij student en docent de verantwoordelijkheid over het beoordelingsproces delen (zie Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1998).

² Als er geen 'slaag-zakbeslissingen' verbonden zijn aan het portfolio nemen studenten het portfolio doorgaans niet serieus.

³ Masteroriëntatie is ook wel bekend als taakoriëntatie, performance-oriëntatie is ook wel bekend als ego-oriëntatie.

Docenten ontlasten

Zoals eerder gezegd staat of valt effectieve inzet van een ontwikkelportfolio met de aanwezigheid van arbeidsintensieve aanvullende coaching. Om deze coaching iets minder arbeidsintensief te maken is PERFLECT ontwikkeld (Beckers, Dolmans & Van Merriënboer, 2018a). Dit is ook een ontwikkelportfolio gericht op gebruik binnen de mbo-context. PERFLECT is vergelijkbaar met andere beschikbare ontwikkelportfolio's (bijv. STEPP; Kicken, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Slot, 2009; Zorgdorp, Fastré & Van Merriënboer, 2011), maar bevat extra functionaliteit in de vorm van een geïntegreerd zelfcoaching

protocol. Dit zelfcoaching protocol bestaat uit een aantal sturende vragen die doorgaans door docenten worden gesteld tijdens coachingsgesprekken. Vragen als: “Welke onderdelen van de leertaak beheers je al?” en “Wat kun je nog verbeteren?”. Door studenten deze vragen te laten beantwoorden, voordat de eigenlijke coaching door de docent plaatsvindt, wordt mogelijk tijd bespaard. De waarde van dit zelfcoaching protocol voor elektronische ontwikkelportfolio's in bredere zin wordt besproken aan de hand van onderzoek dat is gedaan naar de inzet van PERFLECT (Beckers, Dolmans, Knapen & Van Merriënboer, 2018; Beckers, Dolmans & Van Merriënboer, 2018b).

Dit onderzoek laat tegenstrijdige resultaten zien. In de eerste studie (Beckers et al., 2018) werden de veelal positieve resultaten uit voorgaande studies gerepliceerd. Na drie maanden gebruik van PERFLECT met het zelfcoaching protocol werden de zelfbeoordelingen van de studenten accurater en ging de kwaliteit van de geformuleerde verbeterpunten omhoog. Bovendien steeg de intrinsieke motivatie van de studenten. Wel hadden de studenten maar weinig leertaken beoordeeld, vermoedelijk omdat ze zelf mochten kiezen wanneer en hoeveel leertaken ze wilden beoordelen. De tweede studie (Beckers et al., 2018) liet een heel ander beeld zien. Ook daar hadden studenten ongeveer drie maanden gewerkt met PERFLECT in een min of meer vergelijkbare setting. In tegenstelling tot de eerdere studie werden de zelfbeoordelingen van de studenten over tijd nu juist *minder* accuraat: zij overschatten hun eigen prestatie vaker. De kwaliteit van hun geformuleerde verbeterpunten bleef onveranderd en hun autonome motivatie liep een deuk op.

Hoe valt deze tegenstelling te verklaren? De meest logische verklaring lijkt te liggen in de opgevoerde geboden structuur in de tweede studie. Dit is gedaan om het aantal beoordeelde leertaken te vergroten. Zo waren er bijvoorbeeld vaste momenten voor de beoordeling en vaste leertaken om te beoordelen. Mogelijk is de autonomie gefrustreerd, omdat studenten veel minder eigen inbreng hadden. De balans tussen benodigde autonomie en benodigde structuur is namelijk nogal precair. Waargenomen autonomie is belangrijk voor intrinsieke motivatie, maar dit geldt ook voor waargenomen competentie (Deci & Ryan, 2000). Voor waargenomen autonomie is eigen inbreng belangrijk, voor waargenomen competentie is onder meer ondersteuning belangrijk. Deze ondersteuning moet erop gericht zijn studenten uit te dagen, maar ze tegelijkertijd niet te overvragen (*zone van naaste ontwikkeling*; Vygotsky, 1980). Wanneer ondersteuning wordt geboden terwijl er behoefte is aan autonomie kunnen er dus motivatieproblemen ontstaan. Dit lijkt ook gebeurd te zijn in de tweede studie. Er werd heel veel ondersteuning geboden in de vorm van structuur. Structuur die niet gewenst was. Studenten gaven aan alleen te werken met PERFLECT omdat hun docenten dit van hen verlangden. Ze zagen het nut er

niet van in.

Van grote invloed was ook het feit dat studenten om organisatorische redenen leertaken moesten beoordelen die niet authentiek waren. Het gaat dan bijvoorbeeld om “Hoe begroet je een klant?”. Studenten reageerden vaak geïrriteerd. “Hoezo, hoe begroet je een klant? – Hallo... Klaar!” Dat er behoorlijk wat theorie over typen klanten onder deze vraag lag, hadden bijna alle studenten niet door. Vaak klaagden ze dan ook over de onzinnigheid van het werken met PERFLECT, want dit soort taken leken niet op wat de studenten in het echt tegenkwamen. Een legitieme klacht, aangezien al langer bekend is dat ‘betekenisvolheid’ van grote invloed is op het leerproces (bijv. Ausubel, 1977). Bovendien valt ook te begrijpen dat wanneer studenten daadwerkelijk dachten dat het groeten van een klant niet meer inhield dan hallo zeggen, zij al snel geneigd waren om hun prestaties (te) hoog in te schatten. In de gevallen dat tijdens de coachingssessies authentieke, zelf meegemaakte situaties aan bod kwamen reageerden studenten heel anders. Immers, de diepgang van bepaalde opdrachten is evidentier wanneer er je er zelf ervaring mee hebt gehad. Er bestaat dus een indicatie dat gebruik van PERFLECT tijdens de stage veel zou doen voor de motivatie, maar ook voor de accuratesse van de zelfbeoordeling.

Ten slotte rest de vraag in hoeverre zelfcoaching docentcoaching kan vervangen. Een van de twee studies laat in ieder geval zien dat het mogelijk is positieve effecten te behalen met gelimiteerde docentcoaching en een zelfcoaching-protocol. Het gaat echter wel om basale coaching. Met de huidige technologische ontwikkelingen wordt het in de toekomst wellicht mogelijk om ook complexe(re) coaching te automatiseren. Vooralsnog ligt de meerwaarde van zelfcoaching vooral in ‘voorwerk’ doen voor de docent. Als basale, routinematige aspecten van de coaching niet meer door een docent opgepakt hoeven te worden heeft deze meer tijd voor niet routinematige, specialistische coaching. Hiervoor is nu vaak geen ruimte.

Concluderend kunnen voorzichtig een aantal uitspraken worden gedaan over de inzet van ontwikkelportfolio's gericht op het bevorderen van de zelfsturing:

- Om ontwikkelportfolio's zo succesvol mogelijk in te zetten is het van belang dat docenten adequate professionalisering ontvangen die gericht is op coachend lesgeven, dat het portfolio zoveel mogelijk wordt geïntegreerd in de dagelijkse onderwijsroutine, dat er aanvullende docentcoaching wordt geboden, dat er bijvoorbeeld door de eigen inbreng te verhogen ingespeeld wordt op de basisbehoeften van studenten en dat ten minste basale processen van zelfsturing adequaat worden ondersteund.
- De balans tussen gegeven autonomie en ondersteuning moet goed bewaakt

worden. Het is dus belangrijk regelmatig de behoefte aan autonomie en ondersteuning te peilen en het portfoliogebruik en bijbehorende didactiek daarop af te stemmen.

- Ontwikkelportfolio's lijken de doelgroep het meest te motiveren wanneer er sprake is van concrete beroepssituaties. Gebruik in stageperiodes lijkt dus evident.
- De inzet van zelfcoaching heeft momenteel vooral meerwaarde wanneer routinematige aspecten van het coachingsproces overgenomen kunnen worden van de docent, zodat deze diepgaandere coachingsgesprekken kan voeren.

Enkele deskundigen

Dr. Wendy Kicken, universitair docent, onderwijsinstituut FHML, Maastricht University

Prof. dr. Erik Driessen, hoogleraar op het gebied van 'Experiential Learning and Assessment', Onderwijsinstituut FHML, Maastricht University

Bronnen

- Altahawi, F., Sisk, B., Poloskey, S., Hicks, C., & Dannefer, E. F. (2012). Student perspectives on assessment: experience in a competency-based portfolio system. *Medical teacher*, 34(3), 221-225.
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational psychologist*, 12(2), 162-178.
- Beckers, J. (2016). With a little help from my e-portfolio: supporting students' self-directed learning in senior vocational education. Proefschrift. Maastricht: Maastricht University).
- Beckers, J., Dolmans, D. H. J. M., Knapen, M. M. H., & Van Merriënboer, J. J. G. (2018). Walking the tightrope with an e-portfolio: Imbalance between support and autonomy hampers self-directed learning. *Journal of Vocational Education and Training*.
- Beckers, J., Dolmans, D. H. J. M., & Van Merriënboer, J. J. G. (2016). e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2).
- Beckers, J., Dolmans, D. H. J. M., & Van Merriënboer, J. J. G. (2018a). PERFLECT: Design and evaluation of an electronic development portfolio. *Manuscript submitted for publication*.
- Beckers, J., Dolmans, D. H. J. M., & Van Merriënboer, J. J. G. (2018b). *Student, Direct Thyself! Developing Self-Directed Learning Skills with an Electronic Development*

Portfolio. Manuscript submitted for publication.

- Chang, C. C., Tseng, K. H., Liang, C., & Liao, Y. M. (2013). Constructing and evaluating online goal-setting mechanisms in web-based portfolio assessment system for facilitating self-regulated learning. *Computers & Education*, 69, 237-249.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Driessen, E., Van Tartwijk, J., Van der Vleuten, C., & Wass, V. (2007). Portfolios in medical education: why do they meet with mixed success? A systematic review. *Medical education*, 41(12), 1224-1233.
- Fastré, G. & Van Merriënboer, J. J. G. (2011). Zorgdorp. In B. Hoogveld, A. Janssen-Noordman, & J. J. G. van Merriënboer (Eds), *Innovatief onderwijs in de praktijk: Toepassingen van het 4C-ID model* (pp. 77-85). Groningen: Noordhoff.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., & Slot, W. (2009). The effects of portfolio-based advice on the development of self-directed learning skills in secondary vocational education. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 439.
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C. A., Aslan, O., & Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55(1), 84-91.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self-, peer-and co-assessment. *Learning environments research*, 1(3), 293-319.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Welsh, M. (2012). Student perceptions of using the PebblePad e-portfolio system to support self-and peer-based formative assessment. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(1), 57-83.
- Ziegler, N. A., & Moeller, A. J. (2012). Increasing Self-Regulated Learning Through the LinguaFolio. *Foreign Language Annals*, 45(3), 330-348.