

**Portfolio als instrument voor academische
vorming en professionele ontwikkeling:
knelpunten en uitdagingen**

De balans opgemaakt

Wilfred Rubens
Heinze Oost

Utrecht, 21 mei 2005

Colofon

Rubens, W. & Oost, H. (2005)

Portfolio als instrument voor academische vorming en professionele ontwikkeling: knelpunten en uitdagingen. De balans opgemaakt.

Uitgever: Universiteit Utrecht (IVLOS). Postbus 80127, 3508 TC Utrecht

Dit rapport kan tegen kostprijs worden besteld via publicaties@ivlos.uu.nl of 030-2532601.

Het kan gratis worden gedownload via

<http://portfolio.uu.nl/Achtergronden/Publicaties/knelpuntenanalyseportfolio.pdf>



De Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen Licentie is van toepassing op dit werk. Ga naar <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/nl/> of stuur een brief naar Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, Californië 94305, VS om deze licentie te bekijken.

Inhoudsopgave

Colofon	2
Beleidssamenvatting	4
1. Inleiding.....	5
2. Het portfolio	7
3. Methode.....	9
4. Resultaten	11
4.1. Algemeen	11
4.2. Knelpunten	12
5. Discussie.....	26
5.1 Weging van knelpunten	26
5.2 FSW-onderzoek	27
6. Conclusie en aanbevelingen	30
6.1 Conclusies	30
6.2 Aanbevelingen	30
Referenties.....	33
Bijlage 1	34
Bijlage 2: Case summary.....	38

Beleidssamenvatting

De Universiteit Utrecht stelt eisen aan de samenhang en het niveau van het onderwijsprogramma, maar binnen die grenzen biedt zij haar studenten veel ruimte en mogelijkheden om, over de grenzen van de eigen discipline heen, zelf dat onderwijsprogramma samen te stellen. Om de academische vorming van studenten in een systeem van flexibel, vraaggestuurd onderwijs te kunnen volgen en waarborgen, is gekozen voor invoering van een portfolio. Bovendien kan een portfolio, naast de registratie en monitoring van de academische ontwikkeling van studenten, ook gebruikt worden als instrument om academische vorming zelf te stimuleren (door middel van reflectie en feedback). In hoofdstuk 1 en 2 wordt dit nader toegelicht.

Om de omvang en ernst van mogelijke knelpunten rond het portfolio te onderzoeken is een groslijst van geclusterde knelpunten samengesteld die is voorgelegd aan gezaghebbende bronnen uit een groot aantal opleidingen. Over twaalf opleidingen - respectievelijk twee uit het alfacluster, drie uit het bètacluster, drie uit het gammacluster en vier uit het medische cluster (4) - konden gegevens worden verzameld. Hoofdstuk 3 bevat een verantwoording van de gebruikte methode.

Gemiddeld worden zes van de veertien voorgelegde clusters van knelpunten door de respondenten tenminste deels herkend - met een minimum van twee knelpunten en een maximum van twaalf. De helft van de respondenten zegt vier tot zes knelpunten te herkennen. Het ontbreken van heldere beoordelingscriteria wordt door de meeste respondenten genoemd als knelpunt. Twijfel over het nut en noodzaak van expliciete aandacht voor academische vorming het minst. De resultaten van het onderzoek worden in hoofdstuk 4 in volgorde van frequentie behandeld. De kwantitatieve data worden daar aangevuld met toelichtingen van de respondenten op hun scores.

Voor de interpretatie van de data zijn de knelpunten vervolgens gewogen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt (van belangrijk naar minder belangrijk) tussen inhoudelijke knelpunten, professionele knelpunten en praktische knelpunten. Deze weging plaatst de knelpunten in een ander perspectief. Daarnaast worden de resultaten van het onderzoek vergeleken met een recent portfolio-onderzoek bij de Faculteit Sociale Wetenschappen (FSW).

In het laatste hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek getrokken: de status van het portfolio en de plaats ervan in het curriculum moeten worden beschouwd als de belangrijkste knelpunten. Nut en noodzaak van academische vorming wordt het minst geproblematiseerd. Het meest genoemde knelpunt (criteria) is in feite een praktisch probleem. Aanbevelingen richten zich op de consistentie van het curriculum, de professionaliteit van tutoren, de aanpak van (praktische) knelpunten door een ontwikkelgroep, het management van de innovatie, technische aspecten en flankerend onderzoek.

1. Inleiding

De Universiteit Utrecht streeft naar flexibel, vraaggestuurd onderwijs. Gegeven gestelde eisen aan samenhang en niveau hebben studenten veel vrijheid om zelf het onderwijsprogramma samen te stellen. Disciplinaire grenzen kunnen daarbij overschreden worden. Daarnaast hecht de Universiteit Utrecht veel waarde aan de academische vorming van haar studenten. In overeenstemming met de verschillende universitaire vormingstradities (i.c. leren denken, leren onderzoeken en leren praktiseren, vgl. Baggen, 1998; Holleman et al., 1999) dient een student zich gedurende zijn of haar opleiding in intellectueel, wetenschappelijk en professioneel opzicht te ontwikkelen tot een bachelor of master op academisch niveau.

De verwerving van de vereiste intellectuele, wetenschappelijke en professionele expertise voltrekt zich niet volgens vaste patronen. We weten dat interdisciplinair onderwijs de intellectuele ontwikkeling stimuleert, disciplinair onderwijs de wetenschappelijke ontwikkeling en duaal onderwijs de professionele ontwikkeling. Verder weten we dat studenten onder zekere omstandigheden veel (kunnen) leren van actieve werkvormen, authentieke ervaringen en sociale interactie, dat een ontwikkelingsperspectief verloopt van weten naar kunnen naar doen (Know-Can-Do), dat expertise niet het resultaat is van een vakje volgen en een keertje oefenen maar van een rationeel gepland curriculum, en dat een curriculum pas effectief kan zijn als de organisatie en het klimaat van de opleiding daarop aansluit. Bovendien ontwikkelen studenten zich niet alleen binnen, maar ook buiten de opleiding (informeel leren) en hebben ze zo hun eigen leerdoelen.

Tegen deze achtergrond is er gekozen voor de invoering van een (digitaal) portfolio, dat in het gekozen onderwijssysteem drie functies zou moeten vervullen.

De eerste functie is gericht op de toetsing van de intellectuele, wetenschappelijke en professionele ontwikkeling van een student. Het portfolio zou aan het eind van de bachelorfase het bewijsmateriaal moeten bevatten, waarmee de student kan aantonen dat z/hij zich gedurende de opleiding heeft ontwikkeld tot een intellectueel, onderzoeker en professional, die het predikaat 'academicus' verdient.

De tweede functie is gericht op de monitoring van de intellectuele, wetenschappelijke academische ontwikkeling van een student. Het portfolio zou de mogelijkheid moeten bieden om de academische ontwikkeling van de student gedurende het opleidingstraject kritisch te volgen en zondig tijdig bij te sturen.

De derde functie, ten slotte, is gericht op het stimuleren van de intellectuele, wetenschappelijke academische ontwikkeling van een student. Het portfolio zou op een zodanige wijze geïntegreerd en gebruikt moeten worden in het onderwijs, dat het reflectie op de eigen academische ontwikkeling uitlokt en begeleider(s) en medestudenten in de gelegenheid stelt om persoonsgerichte, effectieve feedback te geven op die (reflectieve) ontwikkeling.

Dat gekozen is voor een digitaal boven een papieren portfolio is hoofdzakelijk een keuze geweest die is ingegeven door logistieke en praktische voordelen.

Inmiddels wordt in vrijwel alle opleidingen gewerkt met een (elektronisch) portfolio. De berichten daarover zijn wisselend: soms enthousiast, maar zeker niet onverdeeld positief. Onderwijskundige adviseurs van het IVLOS, die ook betrokken zijn geweest bij de invoering van het (digitale) portfolio, meldden eerder al een aantal knelpunten. Het was echter niet duidelijk of de lijst van gemelde knelpunten volledig was. Daarnaast waren niet alle knelpunten van eenzelfde orde: sommige betroffen de techniek, andere het werken met het portfolio in de onderwijspraktijk en weer andere de Utrechtse onderwijsmissie zelf. Bovendien was het moeilijk om de omvang en de reikwijdte van de gemelde knelpunten in te schatten.

Het EMP-project *Naar een didactiek van academische vorming* bood een goede gelegenheid om meer licht op deze kwesties te werpen. Deze notitie beschrijft de resultaten van een exploratief onderzoek waarin een antwoord is gezocht op twee hoofdvragen:

Welke knelpunten rond het portfolio op de Universiteit Utrecht moeten (nog) worden opgelost? En hoe groot zijn die knelpunten?

Niet alleen is geprobeerd een overzicht te geven van de problemen die op dit moment (voorjaar 2005) spelen rond het portfolio op de Universiteit Utrecht, maar ook om de gevonden knelpunten in een beleidsmatig perspectief te plaatsen door een nadere bepaling van de omvang en het gewicht ervan.

Na een beknopte inleiding op het gebruik van het (digitaal) portfolio in de Universiteit Utrecht (hoofdstuk 2), wordt de gekozen onderzoeksstrategie beschreven (hoofdstuk 3). Daarna volgen de resultaten van het onderzoek (hoofdstuk 4), gevolgd door een discussie van de resultaten (hoofdstuk 5) die uitmondt in conclusies. De notitie wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen (hoofdstuk 6). In de bijlage is het gebruikte instrument (vragenlijst) opgenomen, plus een samenvattend overzicht van alle respondenten (*case summary*).

2. Het portfolio

Een portfolio is een geschikt instrument om te laten zien dat iemand bekwaam is. Vooral als leerroutes niet vastliggen, kan een portfolio toegevoegde waarde hebben ten opzichte van andere manieren van beoordelen. Daarnaast kan een portfolio de ontwikkeling van een student ook stimuleren – als reflectie-instrument en als basis voor feedback van begeleiders en medestudenten. Het portfolio lijkt niet geschikt om kennis, of de toepassing van kennis, te toetsen (Van Tartwijk et al., 2003, Van Tartwijk et al., 2004).

Portfolio's, zoals aan de UU worden gebruikt, bevatten meestal de volgende componenten:

- *overzichten* - Overzichten hebben bijvoorbeeld de vorm van curricula vitae of tabellen. De student maakt daarin duidelijk in welke context hij waaraan heeft gewerkt, welke opleidingen hij waar en wanneer heeft gevolgd, over welke vaardigheden hij beschikt en in welke mate hij zichzelf als competent beschouwt.
- *materiaal* - De student kan materiaal verzamelen in zijn portfolio. Het gaat dan om eigen werk, evaluaties door anderen, video-opnamen enzovoorts. Soms zijn studenten vrij in de keuze van het materiaal, soms wordt voorgeschreven welk materiaal in het portfolio terug te vinden moet zijn. De student geeft met dit materiaal zicht op de kwaliteit van zijn handelen.
- *reflecties of beschouwingen* – De student reflecteert hierin op de eigen competenties of vaardigheden en het eigen professioneel en/of academisch profiel. In feite is het werken aan het portfolio dan een leeractiviteit.

De combinatie van de verschillende componenten in het portfolio heeft toegevoegde waarde ten opzichte van ieder van die componenten afzonderlijk. Reflecties zoals die in beschouwingen zijn vastgelegd krijgen toegevoegde waarde door systematische onderbouwing met materiaal. Overzichten krijgen toegevoegde waarde doordat de student ook reflecteert op de ontwikkeling die hieruit zichtbaar wordt en doordat de student deze reflectie met materiaal tastbaar maakt. Materiaal krijgt betekenis doordat duidelijk wordt gemaakt uit welke fase van de ontwikkeling van de student het afkomstig is en wat het volgens de student zelf zegt over het door hem bereikte niveau.

Hoe het portfolio wordt ingezet, verschilt van opleiding tot opleiding. Deze verschillen zijn vaak te herleiden tot de nadruk die wordt gelegd op doelen als het volgen, bespreken of beoordelen van die ontwikkeling.

Ligt de nadruk op het volgen van de ontwikkeling van de student, dan zullen overzichten een belangrijke plaats hebben in het portfolio. Wordt groot belang gehecht aan het bespreken van de ontwikkeling van studenten, dan zullen reflecties of beschouwingen veel gewicht krijgen in het portfolio. Staan beoordelingsdoelen voorop, dan zullen verschillende typen materiaal grote nadruk krijgen. Een portfolio waarin materiaal grote nadruk krijgt lijkt nog het meest op de portfolio's van de kunstenaars en architecten. Verschil is wel dat in een portfolio, dat wordt gebruikt voor beoordelingsdoelen, vaak specifieke eisen worden gesteld aan het materiaal dat in het portfolio te vinden moet zijn.

Portfolio's van verschillende opleidingen kunnen worden getypeerd aan de hand van hun positie in die driehoek (Van Tartwijk et al., 2004).



Figuur 1. Portfolio-driehoek

Zo kunnen de showcase-portfolio's van kunstenaars en architecten en portfolio's worden getypeerd als een type portfolio dat vooral wordt samengesteld met het oog op beoordeling (i.c. tonen/bewijzen: linksonder in de driehoek). Dat een portfolio getypeerd kan worden met een positie in een van de hoeken van deze driehoek, is overigens echter eerder uitzondering dan regel. In de meeste gevallen hebben opleidingen meerdere doelen met het werken met portfolio's en kunnen die portfolio's beter getypeerd worden met posities tussen de hoekpunten. Dat geldt ook voor de meeste portfolio's zoals die binnen de bacheloropleidingen van de UU worden gebruikt. Meestal zijn die niet alleen bedoeld om ontwikkeling te laten zien en die te plannen, maar worden portfolio's ook gebruikt als informatiebron om de ontwikkeling van de student te kunnen bespreken. De portfolio's van de meeste bacheloropleidingen van de UU kunnen dan ook getypeerd worden met een positie aan de rechterkant van de driehoek. Bij Natuur- en Sterrenkunde ligt het accent op het tonen/bewijzen (Rubens, 2004).

3. Methode

Voor het onderzoek is een vragenlijst ontwikkeld, *Inventarisatie Knelpunten Portfolio* (IKP), die bestaat uit een groslijst van veertien (geclusterde) knelpunten rond het gebruik van het digitale portfolio in de Universiteit Utrecht (bijlage 1). Bij elk knelpunt kan de ondervraagde aangeven of deze het (cluster van) knelpunt(en) 'volledig', 'deels' of 'niet' herkent. Ook is het mogelijk om aan te geven dat men op dit punt (nog) geen ervaring heeft, of dat het punt niet van toepassing is op de opleiding(en) waarover de respondent wordt ondervraagd.

De groslijst is gebaseerd op de ervaringen van onderwijskundige adviseurs van het IVLOS die betrokken zijn (geweest) bij de invoering en optimalisering van het digitale portfolio in een groot aantal opleidingen. Daarnaast zijn informele gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van uiteenlopende opleidingen die met gezag konden spreken over de stand van zaken rond het portfolio in de betreffende opleiding(en). Knelpunten die door deze bronnen als samenhangende problemen zijn gepresenteerd, zijn als clusters van knelpunten opgenomen in de vragenlijst.

Via een *member check* zijn de knelpunten vervolgens als afzonderlijke stellingen voorgesteld aan circa 25 opleidingen. In een bijgevoegd discussiestuk zijn de clusters van knelpunten in een onderwijskundige context geplaatst (conceptversie van hoofdstuk 2) en is een aantal aanbevelingen (conceptversie van hoofdstuk 6) gesuggereerd. Naast de bovengenoemde antwoordcategorieën bood de vragenlijst de mogelijkheid om toelichting te geven op elk gekozen antwoord (een mogelijkheid, waarvan door de respondenten uitgebreid gebruik is gemaakt). De vragenlijst eindigde met twee open vragen. De eerste vraag betrof een verzoek eventuele niet-genoemde knelpunten toe te voegen. De tweede vraag zocht naar aanvullingen op en verbeteringen van de gesuggereerde aanbevelingen.

Uiteindelijk zijn via ter zake kundige respondenten (beleidsmedewerkers, portfoliocoördinatoren, opleidingsdirecteuren) gegevens verzameld over de opleidingen die in Tabel 3.1 zijn weergegeven.

Tabel 3.1. Bereikte domein van Utrechtse opleidingen.

Wetenschapsgebied	Opleiding(en)
Alfa	Gezamenlijke Letterenopleidingen ¹ Liberal Arts & Sciences
Bèta	Farmacie (masterfase) Informatiekunde Natuurkunde
Gamma	Geowetenschappen Psychologie Bestuurs- en Organiseringswetenschap
Medisch	Fysiotherapiewetenschappen Geneeskunde Geneeskunde co-schappen Verplegingswetenschap

¹ Ons onderzoek viel samen met een evaluatie van het portfoliogebruik in de Letterenfaculteit. De scores van de coördinerende beleidsmedewerker Onderwijs van deze faculteit zijn gebaseerd op diens voorlopige bevindingen over het functioneren van het portfolio in de betreffende zeventien Letterenopleidingen.

Uit de gammahoek zijn nog twee reacties gekomen die niet in de resultaten (hoofdstuk 4) zijn terug te vinden omdat deze buiten de orde van het onderzoek vielen. De coördinator van het mentoraat van de Utrecht School of Economics (USE) meldde dat zij zich in veel van de knelpunten herkende, maar helaas geen tijd had om aan het onderzoek mee te werken. Vanuit de opleiding Onderwijskunde deelde de hoogleraar voor de didactiek van het tertiaire onderwijs mee dat men niets toe te voegen had aan een eerder verschenen onderzoekspaper over het gebruik van het (digitaal) portfolio in de faculteit Sociale Wetenschappen (Stokking & Hoiting, 2004). In hoofdstuk 5 wordt het betreffende onderzoeksverslag in de discussie van de resultaten betrokken.

Bij de analyses van de data hebben wij ons gericht op de frequentieverdeling per knelpunt. De resultaten worden in hoofdstuk 4 in volgorde van frequentie gepresenteerd, dat wil zeggen, de knelpunten die door meer respondenten (tenminste deels) herkend worden, komen eerder aan bod dan de knelpunten die door minder respondenten herkend worden. Met de kanttekening dat het aantal respondenten te klein is voor statistische toetsing, is bij de analyses ook gelet op mogelijke verschillen tussen wetenschapsgebieden. Daarnaast zijn de toelichtingen van de respondenten op de scores als kwalitatieve data bij de presentatie van de resultaten betrokken.

Vervolgens is geprobeerd de knelpunten te wegen. Sommige knelpunten worden vaak of vaker dan andere genoemd, maar daarmee is alleen maar iets gezegd over de omvang, nog niets over de ernst van die knelpunten. Voor de weging van knelpunten is daarom een driedeling van knelpunten gemaakt (Tabel 3.2).

Tabel 3.2. Weging van knelpunten.

Type knelpunt	Gewicht
Inhoudelijk	1 ^e orde
Professioneel	2 ^e orde
Praktisch	3 ^e orde

Een inhoudelijk knelpunt noemen wij een probleem van de eerste orde, omdat het raakt aan het gekozen onderwijsconcept zelf: academische vorming en het gebruik van een portfolio komt impliciet of expliciet ter discussie te staan. Een professioneel knelpunt is van een andere, lagere orde dan een inhoudelijk knelpunt, omdat niet het onderliggende idee ter discussie staat, maar de (inzet van de) competenties van studenten, docenten en onderwijsmanagers. Een praktisch knelpunt beschouwen wij als een probleem van de laagste orde, niet omdat de oplossing ervan eenvoudig is, maar vanwege het instrumentele of organisatorische karakter van het knelpunt.

De bovengenoemde driedeling wordt gebruikt bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten (hoofdstuk 5) en de daaruit afgeleide aanbevelingen (hoofdstuk 6).

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van ons onderzoek naar (de omvang van) knelpunten rond het gebruik van een (digitaal) portfolio in de Universiteit Utrecht. Het hoofdstuk bestaat uit twee paragrafen. In 4.1 wordt de balans in algemene zin opgemaakt. Worden de verzamelde problemen door de respondenten herkend? En in welke mate is dat het geval? In 4.2 worden knelpunten zelf belicht. Wat houdt het knelpunt in? En in welke mate reflecteert het geschetste knelpunt de situatie in de opleidingen van de respondenten? Voor een weging van de verschillende knelpunten wordt verwezen naar de discussie in hoofdstuk 5.

4.1. Algemeen

Veertien knelpunten zijn door ons verzameld. (Voor een kort overzicht van de knelpunten wordt verwezen naar 4.2, voor een volledig overzicht naar bijlage 1, voor de wijze waarop de knelpunten zijn verzameld naar hoofdstuk 3.) Tabel 4.1.1 laat zien dat één respondent geen van de knelpunten *volledig* herkende, terwijl een andere respondent negen van de veertien problemen *volledig* herkende. Tussen deze twee extremen bevinden zich de overige twaalf respondenten, met een gemiddelde voor de hele groep van ruim vier volledig herkende knelpunten (4,42). Nemen we dat gemiddelde als ondergrens, dan stellen we vast dat zeven van de twaalf respondenten (ca. 60%) tenminste vier knelpunten zeggen volledig te herkennen.

Tabel 4.1.1. Aantal knelpunten dat respondenten volledig herkennen.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	8,3	8,3
1	1	8,3	16,7
2	1	8,3	25,0
3	2	16,7	41,7
4	2	16,7	58,3
6	2	16,7	75,0
7	1	8,3	83,3
8	1	8,3	91,7
9	1	8,3	100,0
Total	12	100,0	

Voegen we aan het aantal volledig herkende knelpunten het aantal knelpunten toe dat deels herkend wordt, dan wordt duidelijk hoeveel van de verzamelde knelpunten *tenminste deels* herkend worden (Tabel 4.2.1). We zien dan, dat het minimum ligt op twee tenminste deels herkende knelpunten (één respondent) en het maximum op twaalf (eveneens één respondent). Voor de ondervraagde groep als geheel geldt dat gemiddeld precies zes knelpunten tenminste deels herkend worden. Tien van hen (ca. 85%) herkennen vier of meer van de verzamelde knelpunten tenminste deels.

Tabel 4.1.1. Aantal knelpunten dat respondenten tenminste deels herkennen.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	8,3
	3	1	16,7
	4	2	33,3
	5	2	50,0
	6	2	66,7
	7	1	75,0
	9	2	91,7
	12	1	100,0
Total	12	100,0	

4.2. Knelpunten

Hierna worden de resultaten van ons onderzoek per knelpunt besproken. De (clusters van) knelpunten worden gerangschikt naar frequentie. Daarbij wordt de rangorde in eerste instantie bepaald door de mate waarin een cluster volledig wordt herkend en vervolgens door de mate waarin een cluster van knelpunten deels wordt herkend. In tabel 4.2.1 wordt de rangschikking van de knelpunten samengevat. De titels van de knelpunten worden bij de puntsgewijze bespreking van de knelpunten nader toegelicht.

Tabel 4.2.1. Knelpunten gerangschikt naar frequentie.

Aanduiding knelpunt	Totaal	Volledig*	Deels**
1. Beoordelen met behulp van criteria	7	6	1
2. Stimuleren van reflectie	7	5	2
3. Begeleiden van ontwikkeling	7	3	4
4. Toekennen van studiepunten	6	6	-
5. Status in de opleiding	6	6	-
6. Plaats in het curriculum	6	4	2
7. Management	6	4	2
8. Vorming en vaardigheden	6	2	4
9. Faciliteren van vaardigheidsontwikkeling	5	4	1
10. Nut van reeds beoordeelde producten	4	4	-
11. Technische aspecten	4	3	1
12. 'Ownership' en opleidingseisen	3	3	-
13. Beoordelaarsbetrouwbaarheid	3	3	-
14. Nut academische vorming	2	0	2

* Volledig = aantal respondenten dat knelpunt volledig herkent

** Deels = aantal respondenten dan knelpunt deels herkent

Beoordelen met behulp van criteria

Het eerste en dus meest herkende knelpunt betreft de criteria voor de beoordeling van portfolio's. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Docenten beschikken niet over transparante en eenduidige beoordelingscriteria voor een portfolio. Ze vinden het lastig om vaak heel verschillende portfolio's te beoordelen terwijl ze niet over een bepaalde "norm" beschikken. Docenten willen standaardisatie. Dit kan haaks staan op het principe dat een portfolio eigendom is van de student (en dat de student zelf invulling kan geven aan zijn portfolio – zie ook: 'Ownership en opleidingseisen').

Zeven respondenten (ca. 60%) zeggen het geformuleerde knelpunt te herkennen, zes volledig en één deels. Drie respondenten herkennen het knelpunt niet (25%). Twee respondenten onthouden zich van een oordeel. (Vergelijk Tabel 4.2.2.)

Tabel 4.2.2. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Beoordelen met behulp van criteria'.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	6	50,0	50,0
deels	1	8,3	58,3
niet	3	25,0	83,3
(nog) geen ervaring mee	1	8,3	91,7
niet van toepassing	1	8,3	100,0
Total	12	100,0	

Vijf van de zeven opleidingen die dit probleem ervaren, komen uit het medische cluster (3) en het gammacluster (2). De overige twee zijn de gezamenlijke letterenopleidingen en een beta-opleiding (Bijlage 2).

Opmerkingen van respondenten

In de toelichting op het knelpunt schetst een respondent het dilemma dat criteria beter benoemd kunnen worden als in het portfolio meer structuur wordt aangebracht. De opleiding kiest hier echter niet voor omdat daarmee het wezen van het portfolio zou worden aangetast.

Een andere respondent noemt het criteriaprobleem zelfs als mogelijk beslissend knelpunt, omdat ontwikkelingen rond kwaliteitsbeleid, controle van toetsing en dergelijke tot steeds grotere standaardisatie zullen leiden.

Een derde respondent vindt het niet gewenst om het portfolio aan het eind van de studie te beoordelen. De betreffende respondent ziet het portfolio als een procesinstrument, als groeidocument dat zijn waarde heeft tijdens de opleiding en niet aan het einde ervan. Aftekening van portfoliotaken, die naar behoren zijn verricht, zou dan volstaan.

Een vierde respondent merkt op dat het portfolio in de betreffende opleiding niet wordt beoordeeld, zodat dit knelpunt niet van toepassing is.

Een vijfde respondent meent dat niet docenten het portfolio zouden moeten beoordelen, maar een examencommissie en/of studieadviseur en/of tutorcoördinator.

Een zesde respondent merkt in dit verband op, dat het toetsen van de ontwikkeling van studenten het grootste knelpunt is.

Tenslotte ziet een zevende respondent het criteriaprobleem niet als een groot probleem, omdat het portfolio in de betreffende opleiding wordt beoordeeld met 'voldaan' of 'niet voldaan'.

Stimuleren van reflectie

Het tweede knelpunt betreft het stimuleren van reflectie. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Sommige opleidingen gebruiken het portfolio (ook) als reflectie-instrument - om te reflecteren op leerdoelen. In die situaties vinden docenten het lastig om studenten tot reflectie te stimuleren. Het past ook maar moeilijk in hun onderwijsvisie. Studenten vinden reflecteren vaak ingewikkeld. Ook zij zien er het nut lang niet altijd van in.

Zeven respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt te herkennen (ca. 60%), vijf volledig en twee deels. Twee respondenten herkennen het knelpunt niet (ca. 15%). Drie respondenten onthouden zich van een oordeel. (Vergelijk Tabel 4.2.3.)

Tabel 4.2.3. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Stimuleren van reflectie'.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Wel	5	41,7	41,7
	Deels	2	16,7	58,3
	Niet	2	16,7	75,0
	(nog) geen ervaring mee	2	16,7	91,7
	niet van toepassing	1	8,3	100,0
	Total	12	100,0	

In het bètacluster wordt het knelpunt door alle drie respondenten herkend. Twee van de drie gammarespondenten reageren met herkenning, evenals de respondent van Liberal Arts & Sciences en Geneeskunde. De twee respondenten die zeggen het knelpunt niet te herkennen, zijn beide afkomstig uit het medische cluster.

Opmerkingen van respondenten

Eén respondent meldt de reflectiefunctie van het portfolio het belangrijkste doel van het portfolio te vinden. Het beoordelen van reflectie is weliswaar lastig, maar dat geldt niet voor het inbouwen van reflectiemomenten. Deze respondent herkent wel, dat studenten reflecteren - zeker aan het begin van de opleiding - lastig vinden. Docenten zien er het nut wel van in.

Een tweede respondent herkent het knelpunt, met uitzondering van de zinsnede dat reflecteren niet in de onderwijsvisie van docenten zou passen. Bovendien vindt deze respondent het geen probleem als studenten het nut van reflectie niet inzien. Dat geldt evenzeer voor andere studieonderdelen.

Een derde respondent herkent vooral dit laatste punt: dat studenten het nut van reflectie niet inzien. "Hoe maak je duidelijk dat reflecteren hoort bij een professionele attitude. Ze moeten daar waarschijnlijk speciale opdrachten voor krijgen", noteert deze respondent.

Een vierde respondent herkent het knelpunt, maar geeft tegelijkertijd aan dat het portfolio niet als reflectie-instrument in de opleiding wordt ingezet.

Ook een vierde respondent schrijft het knelpunt te herkennen en vraagt zich daarbij af, of stimuleren tot reflectie in de jaren '70 eenvoudiger geweest zou zijn "dan in het huidige 'schoolser' tijdperk".

Een vijfde respondent stelt zich hierbij de vraag, of reflectie alleen een leerproces inzichtelijk maakt, of ook het leerproces beïnvloedt:

Wij denken het laatste, maar dan niet voor elke student. Mogelijk zijn er studenten die het reflecteren impliciet toepassen en het opschrijven ervan alleen als tijdverspilling zien. Als dat klopt, is de volgende vraag, hoe je deze studenten selecteert.

Volgens deze respondent kan het aanbieden van reflectie-*tools* zowel studenten als docenten helpen bij het (beoordelen van) reflecteren.

Een zesde respondent ziet minder problemen, omdat de betreffende studenten in hun werk en opleiding tot verpleegkundige gewend zijn te reflecteren en hun doelen bij te stellen.

Begeleiden van ontwikkeling

Het derde knelpunt betreft de begeleiding van academische ontwikkeling. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Het portfolio wordt gebruikt om de ontwikkeling van bekwaamheden zichtbaar te maken. Tegelijkertijd is de begeleiding van deze ontwikkeling summier (of zelfs afwezig). Ook zijn begeleiders niet voldoende toegerust om studenten op een goede manier te begeleiden.

Zeven respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt te herkennen (ca. 60%), drie volledig en vier deels. Vier respondenten herkennen het knelpunt niet (ca. 35%). Eén respondent onthoudt zich van een oordeel. (Vergelijk Tabel 4.2.4.)

Tabel 4.2.4. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Begeleiden van ontwikkeling'.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	3	25,0	25,0
deels	4	33,3	58,3
niet	4	33,3	91,7
(nog) geen ervaring mee	1	8,3	100,0
Total	12	100,0	

De respons (wel en geen herkenning) is verdeeld over de verschillende wetenschappelijke clusters. In elk cluster wordt het knelpunt herkend, maar is er ook een opleiding die dat niet doet, of er nog geen ervaring mee heeft.

Opmerkingen van respondenten

Eén opleiding pleit voor "scholing" om leerprocessen professioneel te begeleiden. Naar de mening van deze respondent wordt het voor docenten en tutoren dan ook aantrekkelijker met het portfolio te werken.

Een tweede opleiding geeft aan:

Zoals altijd is docentprofessionalisering de achillespees van onderwijsvernieuwing.

Toerusting van docenten voor begeleidende taken ziet deze opleiding dan ook als een "heel duidelijk" knelpunt.

Een derde opleiding vermeldt bij dit knelpunt dat de mate waarin dit knelpunt voorkomt, ook afhankelijk is van het type vaardigheid en de begeleidende docent.

Een vierde opleiding is het wel eens met de stelling, maar ziet het niet als probleem. Het portfolio is geen doel op zich. Het dient om studenten bewust te laten worden. Voor het ontwikkelen van vaardigheden is wel te weinig begeleiding, zo geeft deze opleiding aan. Een vijfde opleiding geeft hierbij aan dat dit knelpunt vooral voor het 2^{de} en 3^{de} jaar als groot probleem herkend wordt. "In het 1^{ste} jaar hebben we meer mogelijkheid om hier wat aan te doen".

Een zesde opleiding geeft aan dat begeleiders op zich voldoende zijn toegerust, maar dat de ruimte voor begeleiding summier is.

Toekennen van studiepunten

Het vierde knelpunt betreft de toekenning van studiepunten. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Het portfolio wordt verplicht gesteld, maar studenten krijgen er lang niet altijd studiepunten voor. In de universitaire bacheloropleiding zijn studiepunten voor studenten van zeer groot belang. Werken aan een portfolio zonder dat daar studiepunten tegenover staan, werkt belemmerend voor de acceptatie van een portfolio.

Zes respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt te herkennen (50%). Drie respondenten herkennen het knelpunt niet (25%). De overige drie respondenten onthouden zich van een oordeel. (Vergelijk Tabel 4.2.5.)

Tabel 4.2.5. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Toekennen van studiepunten'.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	6	50,0	50,0
niet	3	25,0	75,0
(nog) geen ervaring mee	1	8,3	83,3
niet van toepassing	2	16,7	100,0
Total	12	100,0	

De gammarespondenten zeggen alledrie dit knelpunt te herkennen. In de overige clusters zien we een wisselend beeld. Twee respondenten uit het medische cluster verklaren het knelpunt niet van toepassing op hun opleiding.

Opmerkingen van respondenten

Eén respondent geeft aan, dat men ook exameneisen kan formuleren zonder er punten aan toe te kennen; het toekennen van studiepunten is geen doel op zich.

Een tweede respondent herkent het voorgelegde knelpunt en meent dat het niet toekennen van studiepunten leidt tot vrijblijvendheid.

Een derde respondent vindt het niet toekennen van studiepunten juist geen probleem, omdat men het in de opleiding ongewenst vindt om het portfolio aan het eind van de studie te beoordelen, het portfolio is een procesinstrument (zie ook de overeenkomstige stellingname bij het criteria-knelpunt). Men erkent dat punten en beoordelingen studenten eerder motiveren, maar men stelt tevens:

Als met name docenten i.c. tutoren echter met overtuiging en discipline de hand houden aan het op gezette tijden bespreken van het portfolio (twee tot drie keer per jaar) kan het portfolio een mooi leven tegemoet gaan.

Een vierde respondent meldt dat precies dit knelpunt aanleiding was om in de betreffende opleiding inmiddels wel studiepunten aan het portfolio toe te kennen.

Een vijfde respondent meldt eveneens dat er in de opleiding studiepunten worden toegekend aan het portfolio (score: n.v.t.), maar wijst erop dat men momenteel discussieert over de keuze voor formatieve dan wel summatieve toetsing.

Een zesde respondent, tenslotte, herkent het genoemde knelpunt evenmin: in de betreffende opleiding kent men voor het traject "academische vaardigheden" (waarvan het portfolio deel uitmaakt) 7,5 ECTS-en toe.

Status in de opleiding

Het vijfde knelpunt betreft de status van het portfolio in de opleiding. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Studenten en docenten hebben niet de indruk dat het portfolio een serieus te nemen middel binnen het onderwijs is.

Zes respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt te herkennen (50%). Vijf respondenten herkennen het knelpunt niet (ca. 40%). Eén respondent onthoudt zich van een oordeel. (Vergelijk Tabel 4.2.6.)

Tabel 4.2.6. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Status in de opleiding'.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	6	50,0	50,0
niet	5	41,7	91,7
(nog) geen ervaring mee	1	8,3	100,0
Total	12	100,0	

Geen van de vier respondenten uit het medische cluster herkennen dit knelpunt, terwijl alle gamma-respondenten en twee van de drie bèta-respondenten dit knelpunt zeggen te herkennen.

Opmerkingen van respondenten

Eén van de medische respondenten verklaart, dat het in verband met het genoemde knelpunt belangrijk is een leerproces in te bouwen (opstellen van persoonlijke leerdoelen, feedback en reflectie).

Een tweede medische respondent zegt de stelling weliswaar niet te herkennen, maar meent wel dat een en ander nog verder ontwikkeld moet worden.

Een derde respondent, die het knelpunt evenmin zegt te herkennen, noteert dat als het portfolio niet al beschikbaar zou zijn, de opleiding het zou hebben moeten uitvinden.

Een vierde respondent herkent het knelpunt, maar ziet het probleem kleiner worden: "Er is nu wel meer goodwill voor. Met name in het 1^{ste} jaar is een slag gemaakt. Elke cursus in het 1^{ste} jaar heeft een portfolio opdracht".

Een vijfde respondent geeft aan, dat de introductie van het elektronisch portfolio moeizaam is verlopen. In de eerste plaats vanwege technische kinderziektes (die inmiddels verholpen zijn). In de tweede plaats vanwege "onjuiste argumentatie", de respondent schrijft in dit verband:

Geen student kun je ervan overtuigen dat een werkgever geïnteresseerd is in de eerste stappen die je gezet hebt op je studiep pad. Die wil weten wat je als afgestudeerde mee-brengt. Het corrigeren van dat beeld heeft veel werk gekost. Bovendien is het portfolio teveel gebracht als iets wat nou eenmaal bij de invoering van de BaMa hoorde en dat is een ongeloofwaardige argumentatie. [...] Het beeld waar nu mee geargumenterd wordt is dat het portfolio een instrument is dat de tutor mogelijkheden geeft om de ontwikkeling van de student in a) het leren reflecteren op eigen vorderingen, b) het omgaan met (peer) feedback en c) het leren constructief-kritisch te becommentariëren van het werk van anderen, te volgen en bij te sturen. Daarmee wordt het portfolio een procesinstrument dat niet gezien wordt als iets dat aan het eind van de studie officieel beoordeeld moet worden.

Een zesde respondent ziet dat de status in sommige opleidingen die hij kan overzien, een knelpunt is, maar ziet tegelijkertijd dat het portfolio bij sommige andere opleidingen zijn diensten bewijst als begeleidingsinstrument.

Plaats in het curriculum

Het zesde knelpunt betreft de plaats van het portfolio in het curriculum. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

In feite valt het portfolio buiten het curriculum. Het is in elk geval binnen veel opleidingen op z'n best een "fremdkörper" in het curriculum (een vreemde eend in de bijt).

Zes respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt tenminste deels te herkennen (50%). De zes andere respondenten herkennen het knelpunt niet (50%). (Vergelijk Tabel 4.2.7.)

Tabel 4.2.7. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Plaats in het curriculum'.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid			
wel	4	33,3	33,3
deels	2	16,7	50,0
niet	6	50,0	100,0
Total	12	100,0	

Twee van de drie bèta-respondenten herkennen het knelpunt volledig, terwijl drie van de vier medische respondenten het knelpunt juist niet herkennen en de vierde medische respondent slechts ten dele. In het alfa- en gammacluster is het beeld wisselend.

Opmerkingen van respondenten

Eén respondent erkent dat het portfolio een “vreemde eend in de bijt” is, maar ziet dat niet als een knelpunt, maar waardeert dat juist.

Een tweede respondent ziet het portfolio niet als *Fremdkörper*, maar kan zich voorstellen dat dat wel als zodanig door studenten wordt gezien.

Een derde respondent wijt dit knelpunt aan een gebrek aan ervaring bij docenten en studenten.

Een vierde respondent stelt eufemistisch dat het portfolio “niet het meest populaire toetsinstrument” is. Verder lijkt niet iedereen in de betreffende opleiding overtuigd van het nut van het portfolio, maar wordt wel erkend dat het goed past bij de onderwijsvisie van de opleiding.

Een vijfde opleiding respondent zegt het knelpunt te herkennen en wijst in dit verband op het sterke accent op kennis dat bij sommige vakken van de opleiding ligt. Het gebruik van een portfolio komt bij deze vakken minder uit de verf.

Management

Het zevende knelpunt betreft het management dat een portfolio vraagt. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

In veel gevallen is het onderwijsmanagement rondom de invoering van het portfolio onvoldoende. Zo worden er onvoldoende faciliteiten beschikbaar gesteld voor de ontwikkeling, begeleiding en beoordeling van het portfolio (denk aan studiepunten, begeleidingstijd, het gebruik van dubbele beoordeling of het instellen van een beroepsmogelijkheid bij negatieve beoordeling). Ook worden begeleiders er niet op aangesproken als zij onvoldoende (in staat zijn om) werk (te) maken van de begeleiding. Het is ook de vraag in hoeverre studenten er op worden “afgerekend” als zij geen (deugdelijk) portfolio hebben gemaakt.

Zes respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt tenminste deels te herkennen (50%). Vier respondenten herkennen het knelpunt niet (ca. 35%). De overige twee respondenten onthouden zich van een oordeel. (Vergelijk Tabel 4.2.8.)

Tabel 4.2.8. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Management'.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	wel	4	33,3	33,3
	deels	2	16,7	50,0
	niet	4	33,3	83,3
	(nog) geen ervaring mee	2	16,7	100,0
	Total	12	100,0	

De Letteren-respondenten onthouden zich van een reactie op het managementknelpunt, omdat men nog onvoldoende ervaring heeft voor een oordeel. Twee van de drie bèta-respondenten en drie van de vier medische respondenten herkennen het knelpunt niet, terwijl twee van de drie gamma-respondenten zeggen het knelpunten tenminste deels te herkennen.

Opmerkingen van respondenten

Eén respondent (score: deels) vertelt dat er redelijk wat aandacht is voor de invoering van het portfolio. Maar, voegt deze respondent er aan toe, tegelijkertijd lopen we er tegenaan:

dat een goede begeleiding van een portfolio erg arbeidsintensief is. De tijd voor een goede begeleiding is niet altijd aanwezig, maar vormt tegelijkertijd een essentieel onderdeel van het portfolio. De inschatting is wel dat de tijdsinvestering minder zal zijn op het moment dat een docent of tutor meer ervaring heeft.

Een tweede respondent, die naast scores op de knelpunten een uitgebreide algemene reactie heeft gegeven, oordeelt kritisch over de invoering. Bij het knelpunt "status in de opleiding" is diens commentaar verwerkt.

Een derde respondent verzucht eveneens dat de invoering van het elektronisch portfolio veel menskracht vergt.

Wat betreft de beschikbare faciliteiten geeft één respondent aan dat dit "mogelijk een probleem" wordt. Op dit moment is het nog niet aan de orde, maar het risico wordt onderkend.

Een vierde respondent zegt het knelpunt te herkennen en geeft hierbij dat "alles te maken [heeft] met gebrekkige middelen, dat wil zeggen de mensen die het moeten uitvoeren krijgen er geen geld voor". Het gaat hier over het begeleiden van het portfolio na het eerste jaar.

Een vijfde respondent tenslotte stelt dat het portfolio binnen de faculteit niet als verplicht instrument is voorgeschreven. Volgens deze respondent zou het managementknelpunt anders wel voelbaar zijn.

Vorming en vaardigheden

Het achtste knelpunt betreft de reductie van academische vorming tot academische vaardigheden. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Academische vorming wordt gereduceerd tot academische vaardigheden met een grote nadruk op communicatieve vaardigheden (schrijven en spreken). Er is weinig aandacht voor vormingsdoelen. Opleidingsdoelen staan centraal, en met name de opleidingsdoelen die zich richten op algemene beroepsbekwaamheden.

Zes respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt tenminste deels te herkennen (50%). De overige zes respondenten herkennen het knelpunt niet (50%). (Vergelijk Tabel 4.2.9.)

Tabel 4.2.9. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Vorming en vaardigheden'.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	2	16,7	16,7
deels	4	33,3	50,0
niet	6	50,0	100,0
Total	12	100,0	

In de gezamenlijke Letterenopleidingen wordt het vorming-en-vaardighedenknelpunt herkend, bij LA&S niet. Twee van de drie bèta-respondenten en twee van de drie gamma-respondenten herkennen het knelpunt deels, een derde respondent uit beide clusters niet. Twee medische respondenten zeggen het probleem niet te herkennen, terwijl de twee anderen het probleem wel of deels herkennen.

Opmerkingen van respondenten

Van de respondenten die het knelpunt van vorming en vaardigheden niet herkennen, zegt er een dat bij de betreffende opleiding juist meer vormings- dan vaardigheidsdoelen geformuleerd zijn en tekent hierbij aan dat studenten die vormingsdoelen erg abstract vinden.

Een tweede respondent die het knelpunt niet herkent, meent dat het knelpunt in zijn opleiding ook geen probleem zou mogen zijn, "omdat voor academische vorming duidelijke eindtermen zijn opgenomen".

Een derde respondent met een 'niet'-score, heeft nog een tip:

"In het portfolio [...] hebben we het aantal opleidingdoelen verminderd om het stellen van persoonlijke leerdoelen te stimuleren. Deze persoonlijke leerdoelen hebben vaak betrekking op de persoonlijke vorming van de student".

Tegenover deze respondenten staan degenen die het knelpunt tenminste deels herkennen, zoals een van de respondenten samenvat: "de nadruk op vaardigheden wordt door sommigen bekritiseerd".

Een andere respondent zegt het eerste deel van de stelling (reductie van vaardigheden) "heel duidelijk" te herkennen, maar het tweede deel (geringe aandacht voor vormingsdoelen) niet.

Een derde respondent wijst op een mogelijke oorzaak: de moeilijkheid om vormingsdoelen in vergelijking met vaardigheidsdoelen te toetsen.

Een laatste respondent schrijft de geringe aandacht voor vormingsdoel toe aan "de beroepsgroep (daardoor voorgeschreven). Beroepsgroep stelt eisen aan de opleiding. Er is weinig keuzevrijheid voor [de opleiding]. Alle eisen worden in de bachelorfase gestopt". Dezelfde respondent heeft nog een verklaring: "Lijst van USP is hiervan de oorzaak. Het reduceert academische vorming tot alleen vaardigheden (ambtelijk bureaucratisch ding)".

Faciliteren van vaardigheidsontwikkeling

Het negende knelpunt betreft de wijze waarop vaardigheidsontwikkeling wordt mogelijk gemaakt. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

In de praktijk worden vaardigheidslijnen niet overal ingezet. Daarnaast worden gedetailleerde vaardigheidsoverzichten gebruikt (zoals de befaamde Osiris-tabel, die onterecht als norm voor eindtermen is beschouwd). Een student kan bepaalde vaardigheden in veel gevallen beperkt oefenen. Ook worden vaardigheden niet altijd separaat beoordeeld (ze maken deel uit van de beoordeling van het vak). Een voldoende voor een vak impliceert dan dat de student ook bekwaam is op het gebied van een vaardigheid. Dit wordt al in Osiris "afgetekend". Het portfolio heeft dan geen meerwaarde. Ook loop je het risico dat de student bepaalde vaardigheden toch niet beheersen.

Vijf respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt tenminste deels te herkennen (ca. 40%). Zes respondenten herkennen het knelpunt niet (50%). Een laatste respondent verklaart het knelpunt niet van toepassing op de opleiding (co-schappen). (Vergelijk Tabel 4.2.10.)

Tabel 4.2.10. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Faciliteren van vaardigheidsontwikkeling'

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	4	33,3	33,3
deels	1	8,3	41,7
niet	6	50,0	91,7
niet van toepassing	1	8,3	100,0
Total	12	100,0	

Beide alfa-respondenten herkennen het genoemde knelpunt (tenminste deels). Omgekeerd wordt in het bètacluster het probleem door geen van de respondenten herkend. In het gamma- en medische cluster zijn de scores verdeeld, in het gammacluster meer wel dan niet niet, in het medische cluster omgekeerd.

Opmerkingen van respondenten

Eén respondent schrijft, dat de stelling te negatief geformuleerd is: "Er zijn geen vaardigheidslijnen, maar vaardigheden worden wel geleerd". En, voegt hij toe: "Er is een begin gemaakt".

Een tweede respondent die het knelpunt niet herkent, gaat in op de wijze waarop de Osiris-tabel in zijn opleiding wordt gebruikt:

Bij [ons] is de Osiris-tabel gegeven als een handvat voor het opzetten van het portfolio, maar zeker niet verplicht gesteld. Er kunnen elementen uit gebruikt worden, maar de studenten kunnen ook een andere keuze maken. Daarnaast biedt het portfolio juist ruimte

voor een focus op een bepaalde vaardigheid (uiteraard wel zo veel mogelijk uitgevoerd in authentieke situaties).

De respondent die het knelpunt niet van toepassing acht op de opleiding, merkt op dat "in de co-schappen het portfolio wel meerwaarde [heeft] t.a.v. het aftekenen van vaardigheden (i.h.b. medisch technisch)".

Van de respondenten die het knelpunt wel menen te herkennen, zegt er een dat het geschetste knelpunt ook precies de reden is om "van die Osiristabel af [te] willen en het portfolio anders [te] gaan invullen".

In een laatste toelichting wijst een respondent op de tegenpool van te weinig oefening:

Onze studenten volgen vakken bij verschillende opleidingen en vinden het vervelend dat ze in hun eerste jaar soms wel tot drie keer toe bibliotheekinstructie moeten volgen. "Dat kan ik al" of "dat weet ik al" wordt meestal niet geaccepteerd.

Nut van reeds beoordeelde producten

Het tiende knelpunt betreft het nut van reeds beoordeelde producten. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Bepaalde opleidingen verplichten studenten bepaalde producten (verslagen etc) in hun portfolio op te nemen. Deze producten zijn reeds beoordeeld. Opname in een portfolio heeft geen toegevoegde waarde.

Vier respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt te herkennen (ca. 35%). De overige acht respondenten herkennen het knelpunt niet (ca. 65%). (Vergelijk Tabel 4.2.11.)

Tabel 4.2.11. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Nut reeds beoordeelde producten'

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	4	33,3	33,3
niet	8	66,7	100,0
Total	12	100,0	

In het gammacluster zeggen de respondenten alledrie dat ze het knelpunt van de reeds beoordeelde producten herkennen. Dat geldt ook voor één van de alfarespondenten. Noch in het bètacluster, noch in het medische cluster wordt het probleem door één van de respondenten herkend.

Opmerkingen van respondenten

Vier respondenten die het knelpunt niet herkennen, reageren als volgt:

Geen probleem als je het portfolio ook als showcase (voor je c.v.) beschouwt. (resp. 1)

Het heeft meerwaarde om reeds beoordeelde producten samen te voegen in een portfolio (overall beeld). (resp. 4)

In het portfolio [...] moeten ze worden opgenomen ter illustratie van in het centrale gedeelte beschreven leerprocessen. Deze producten hebben dan een andere functie [en worden derhalve niet getoetst]. (resp. 9)

Dit snap ik niet. Juist door die producten komt de beoordeling tot stand. (resp. 10)

Eén respondent die het knelpunt wel herkent, schrijft: "Mee eens, daarom doen wij dit dus niet".

Technische aspecten

Het elfde knelpunt betreft het nut van reeds beoordeelde producten. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Het digitaal portfolio is inmiddels technisch eenvoudig (in tegenstelling tot het begin), maar werkt nog altijd niet feilloos (bereikbaarheid portfolio portal, rechten voor studenten om hun portfolio te kunnen publiceren).

Vier respondenten zeggen het geformuleerde knelpunt tenminste deels te herkennen (ca. 35%). Vijf respondenten herkennen het knelpunt niet (ca. 40%). Drie respondenten onthouden zich van een oordeel (Vergelijk Tabel 4.2.12.)

Tabel 4.2.12. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Technische aspecten'

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	3	25,0	25,0
deels	1	8,3	33,3
niet	5	41,7	75,0
(nog) geen ervaring mee	1	8,3	83,3
niet van toepassing	2	16,7	100,0
Total	12	100,0	

De herkenning van het knelpunt in de verschillende wetenschapsgebieden wisselt. De vier respondenten die het knelpunt zeggen te herkennen, zijn netjes verdeeld over de vier wetenschapsgebieden. De vijf die het niet herkennen eveneens (met twee respondenten uit het gammacluster). Op twee medische opleidingen is het knelpunt niet van toepassing, terwijl een bètarespondent nog te weinig ervaring heeft met het digitale portfolio om een oordeel te kunnen geven.

Opmerkingen van respondenten

De vijf respondenten die het knelpunt niet herkennen, horen weinig over technische problemen, of stellen dat er technische problemen geweest zijn, maar dat die grotendeels zijn opgelost: "Technische problemen zijn niet groot meer".

Voor anderen geldt dit nadrukkelijk niet: "Het werkt inderdaad uiterst moeizaam en is daarom een DUIDELIJK knelpunt".

Ook een tweede respondent die het knelpunt herkent, meldt nog onopgeloste technische problemen: "Toegankelijkheid van buitenaf is bij ons nog steeds een probleem".

En een derde respondent schrijft:

De technische problemen met het portfolio portal heeft erg negatief gewerkt op de ontwikkeling van het portfolio. Het opzetten van een digitaal portfolio zijn we bijna gaan zien als een academische vaardigheid die een student in deze tijd hoort te beheersen.

'Ownership' en opleidingseisen

Het twaalfde knelpunt betreft de verhouding tussen eigendom en opleidingseisen. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Het portfolio wordt enerzijds beschouwd als "eigendom" van de student, terwijl opleidingen anderzijds vaak strikte eisen stellen aan de structuur en inhoud van een portfolio. Dat kan op gespannen voet met elkaar staan.

Drie respondenten herkennen het geformuleerde knelpunt (25%). De resterende negen respondenten herkennen het knelpunt niet (75%). (Vergelijk Tabel 4.2.13.)

Tabel 4.2.13. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Ownership en opleidingseisen'

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	3	25,0	25,0
niet	9	75,0	100,0
Total	12	100,0	

Driekwart van de respondenten herkent het probleem niet. Dat geldt voor alle bètarespondenten, één van beide alfarespondenten, twee van de drie gammarespondenten en drie van de vier medische respondenten.

Opmerkingen van respondenten

Drie respondenten die het knelpunt niet herkennen, leggen dat nader uit. De eerste respondent legt uit dat er minimale eisen worden gesteld aan de vorm van het portfolio: "Wij hebben een format, maar studenten mogen daarvan afwijken".

Iets dergelijks geldt ook voor de tweede respondent: de opleiding "streeft naar zo min mogelijk structuur in het portfolio". De eisen richten zich meer op het niveau van wat geleverd wordt, dan op de specifieke inhoud van het portfolio.

Een derde respondent ziet niet hoe eigendom en opleidingseisen met elkaar op gespannen voet staan: "Geldt ook voor een scriptie".

Een respondent die het knelpunt wél herkent, licht dat als volgt toe: "[...] levert dilemma op voor de beoordeling: "je reflectie is fout"; dat kan niet".

Een tweede respondent, die het knelpunt eveneens herkent, ziet ook nog wel een voordeel van de spanning tussen 'ownership' en opleidingseisen: het is een bron van innovatie. Of zoals de respondent ons schreef: "Voordeel: "afdwingen" van onderwijsvernieuwing op de werkvloer".

Beoordelaarsbetrouwbaarheid

Het dertiende knelpunt betreft de betrouwbaarheid van de beoordeling van het portfolio. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

In de praktijk wordt een portfolio – als het beoordeeld wordt - door slechts één docent beoordeeld. De betrouwbaarheid van de portfoliobeoordeling komt daarmee onder druk te staan.

Drie respondenten herkennen het geformuleerde knelpunt (25%). Zeven respondenten herkennen het knelpunt niet (ca. 60%). En twee respondenten onthouden zich van een oordeel (Vergelijk Tabel 4.2.14.)

Tabel 4.2.14. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Beoordelaarsbetrouwbaarheid'.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid wel	3	25,0	25,0
niet	7	58,3	83,3
(nog) geen ervaring mee	1	8,3	91,7
niet van toepassing	1	8,3	100,0
Total	12	100,0	

Alle respondenten die het knelpunt van de beoordelaarsbetrouwbaarheid zeggen te herkennen, komen uit het medische cluster. In de andere clusters herkennen de respondenten het probleem niet, of onthouden zij zich van een oordeel wegens een tekort aan ervaring (één van de gammarespondenten) of omdat het knelpunt niet van toepassing is op de opleiding (één van de bètarespondenten).

Opmerkingen van respondenten

Drie respondenten herkennen het knelpunt en één van hen voegt daaraan toe dat het knelpunt reden was om intervisiebijeenkomsten te starten: "Daarom organiseren wij af en toe sessies om de beoordelingen te bespreken".

De meeste andere respondenten erkennen dat hier een potentieel probleem schuilt, maar dat het knelpunt geen knelpunt hoeft te zijn.

Eén respondent wijst er in dit verband nogmaals op, dat docenten het portfolio ook niet zouden moeten beoordelen, maar dat niet zou moeten worden overgelaten aan een examencommissie en/of studieadviseur en/of tutorcoördinator (vergelijk ook het meest genoemde knelpunt: beoordelen met behulp van criteria).

Een tweede respondent met een niet-score is het hiermee eens. Het hoeft geen probleem te zijn, schrijft deze beoordelaar:

[...] als die docent veel portfolio's beoordeelt (docent heeft meer vergelijkingsmateriaal). Beroepsprocedure helpt om eventuele problemen op te lossen. [...] Het wordt lastig als 1 docent maar een paar portfolio's doet. Beter is het om [de beoordeling in handen te leggen van] een commissie (studiepadcoördinatoren) die veel portfolio's doet. Pre-check (op vraag van de student) zou het beste zijn.

Een derde respondent die het knelpunt niet herkent, benadrukt met klem dat het probleem verkeerd gesteld wordt. Het portfolio is een hulpmiddel voor toetsing, maar geen toetsinstrument:

Het kan niet genoeg benadrukt worden: niet het portfolio moet worden beoordeeld, maar de student aan de hand van het portfolio. Dit is niet alleen semantiek maar een zeer wezenlijk verschil. Een portfolio wordt anders snel gezien als een toetsinstrument (met de daarvoor noodzakelijke maar niet aanwezige karakteristieken), maar dat is het niet!

En een laatste respondent met een niet-score schrijft: "Het portfolio wordt inderdaad door één persoon beoordeeld. Maar waarom zou dat nu een probleem moeten zijn? Dat gebeurt ook met een eindscriptie".

Nut academische vorming

Het veertiende en dus minst herkende knelpunt betreft nut en noodzaak van academische vorming. In het onderzoek is dat als volgt aan de respondenten gepresenteerd:

Het nut en de noodzaak van expliciete aandacht voor academische vorming wordt op de werkvloer (docenten, studenten) vaak onvoldoende onderkend. Ook ervaren docenten de toegenomen keuzevrijheid als kwaliteitsverlies (er is minder ruimte voor verplichte studieonderdelen die bij de discipline horen). Dit is indirect van invloed op het portfolio.

Twee respondenten herkennen het geformuleerde knelpunt deels (ca. 15%). Acht respondenten herkennen het knelpunt niet (ca. 65%). En twee respondenten onthouden zich van een oordeel (Vergelijk Tabel 4.2.15.)

Tabel 4.2.15. De herkenbaarheid van het knelpunt 'Nut academische vorming'.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid			
deels	2	16,7	16,7
niet	8	66,7	83,3
(nog) geen ervaring mee	1	8,3	91,7
niet van toepassing	1	8,3	100,0
Total	12	100,0	

De twee respondenten die het nut van academische vorming deels als knelpunt herkennen, komen respectievelijk uit bèta- en het gammacluster. Een tweede bèta-respondent zegt hierover (nog) niet te kunnen oordelen, terwijl één van de medische respondenten het knelpunt niet van toepassing acht op de betreffende opleiding.

Opmerkingen van respondenten

De meeste respondenten herkennen het genoemde knelpunt niet. Eén van hen noteert nog wel:

[...] wel is het zo dat nut en noodzaak van een portfolio an sich door studenten en docenten wordt betwijfeld, maar niet per se in relatie tot keuzevrijheid

De vier respondenten, die het knelpunt zeggen te herkennen of zich van een oordeel onthouden, lichten allen hun score toe. Eerst de twee respondenten die het knelpunt deels herkennen:

Het eerste gedeelte herken is soms [twijfel aan nut en noodzaak van expliciete aandacht voor academische vorming], het tweede gedeelte herken ik niet [toegenomen keuzevrijheid als kwaliteitsverlies met negatieve effecten op het portfolio] (*resp. 4*)

Het eerste punt valt wel mee. Het tweede punt heeft betrekking op ons onderwijs, maar heeft geen invloed op het portfolio [...] De lijst van vaardigheden van USP is wel een misser. Het probleem van het portfolio ligt elders. Het wordt door docenten geen plek gegeven, er is een gevoel van vrijblijvendheid. (*resp. 7*)

En tot slot de twee respondenten die zich op dit punt van een oordeel onthouden:

Op dit moment nog niet na te gaan, maar kan een potentieel knelpunt blijken. (*resp. 3*)

Het portfolio is bij [ons] ingezet om competenties te beoordelen en leerprocessen inzichtelijk te maken. De academische vorming maakt deel uit van de competenties en zijn wat betreft het portfolio dus geen doel in zich zelf. (*resp. 9*)

5. Discussie

Zoals bij de bespreking van de methode in hoofdstuk 3 wordt gesteld, kunnen onze bronnen met gezag oordelen over de stand van zaken in de opleidingen waarover zij hun licht laten schijnen. Toch vraagt de interpretatie van de resultaten om terughoudendheid. In de eerste plaats laten de geformuleerde clusters van knelpunten veel ruimte voor eigen beelden en interpretatie. Daarnaast zijn de knelpunten niet van eenzelfde orde, ze zijn in veel opzichten ongelijksoortig. Bovendien is er zeker geen sprake van een representatieve steekproef, ook al hebben we ons grote moeite getroost om representanten te vinden vanuit de verschillende wetenschapsgebieden.

Om enig reliëf te geven aan onze resultaten, zijn in hoofdstuk 4 de kwantitatieve data aangevuld met kwalitatieve data in de vorm van toelichtingen van de respondenten op hun scores. In dit hoofdstuk willen wij ook de kwantitatieve data zelf iets meer reliëf geven door een clustering van knelpunten naar de aard van het aangeduide probleem (5.1).

Daarnaast bespreken we kort het recente onderzoek van Prof. Dr. Karel Stokking en Drs. Willeke Hoiting naar het portfoliogebruik in de Faculteit Sociale Wetenschappen in het licht van onze eigen bevindingen.

5.1 Weging van knelpunten

In hoofdstuk 1 wordt een overzicht gegeven van de knelpunten gerangschikt naar frequentie (Tabel 4.2.1). Uit dat overzicht wordt duidelijk dat de beoordeling van het portfolio met behulp van heldere criteria door de meeste respondenten herkend wordt als een knelpunt. En dat nut en noodzaak van expliciete aandacht voor academische vorming 'op de werkvloer' door de minste respondenten wordt herkend als een knelpunt.

Voor de interpretatie van deze resultaten is het niet verstandig om zich te laten leiden door frequenties alleen. De verzamelde knelpunten zijn immers niet van een zelfde orde. In dit verband wordt in hoofdstuk 3 voorgesteld om de knelpunten te onderscheiden naar hun gewicht. Wij onderscheiden problemen van de eerste, tweede en derde orde. Deze driedeling correspondeert met:

- 1e orde: Inhoudelijke knelpunten
- 2e orde: Professionele knelpunten
- 3e orde: Praktische knelpunten

De toelichting op deze driedeling ontleen we aan het methodische hoofdstuk. Een *inhoudelijk knelpunt* noemen wij een probleem van de eerste orde, omdat het raakt aan het gekozen onderwijsconcept zelf: academische vorming en het gebruik van een portfolio komt impliciet of expliciet ter discussie te staan. Een *professioneel knelpunt* is van een andere, lagere orde dan een inhoudelijk knelpunt, omdat niet het onderliggende idee ter discussie staat, maar de (inzet van de) competenties van studenten, docenten en onderwijsmanagers. Een *praktisch knelpunt* beschouwen wij als een probleem van de laagste orde, niet omdat de oplossing ervan eenvoudig is, maar vanwege het instrumentele of organisatorische karakter van het knelpunt.

Toepassing van de voorgestelde driedeling op de verzamelde knelpunten leidt tot een herschikking van de knelpunten zoals die in hoofdstuk 4 worden gepresenteerd. Tabel 5.1.1 geeft een overzicht van de knelpunten gerangschikt naar probleemorde. Binnen de drie onderscheiden groepen van knelpunten wordt de rangorde bepaald door de frequentie, maar het is denkbaar dat voor beleidsdoeleinden een nadere weging van knelpunten per groep wordt gewenst.

Tabel 5.1.1. *Knelpunten gerangschikt naar probleemorde en frequentie daarbinnen.*

Aanduiding knelpunt	Totaal	Volledig*	Deels**
Inhoudelijke knelpunten			
Status in de opleiding	6	6	-
Plaats in het curriculum	6	4	2
Vorming en vaardigheden	6	2	4
Faciliteren van vaardigheidsontwikkeling	5	4	1
Nut academische vorming	2	0	2
Professionele knelpunten			
Stimuleren van reflectie	7	5	2
Begeleiden van ontwikkeling	7	3	4
Management	6	4	2
Beoordelaarsbetrouwbaarheid	3	3	-
Praktische knelpunten			
Beoordelen met behulp van criteria	7	6	1
Toekennen van studiepunten	6	6	-
Nut van reeds beoordeelde producten	4	4	-
Technische aspecten	4	3	1
'Ownership' en opleidingseisen	3	3	-

* Volledig = aantal respondenten dat knelpunt volledig herkent

** Deels = aantal respondenten dan knelpunt deels herkent

De toegepaste driedeling werpt – als die wordt onderschreven – een nieuw licht op de verzamelde knelpunten. Het maakt duidelijk dat het meest genoemde knelpunt (de beschikbaarheid van heldere criteria) praktisch van aard is en het minst genoemde knelpunt (nut van academische vorming) inhoudelijk van aard. Dat is goed nieuws.

Minder goed nieuws is, dat elf van de twaalf van de betrokken opleidingen volgens de respondenten kampen met één of meer *inhoudelijke knelpunten*. Alleen de respondent van de geneeskundige co-schappen herkent geen van de inhoudelijke knelpunten. Vanuit alle twaalf betrokken opleidingen worden één of meer *professionele knelpunten* gemeld. En negen van de twaalf betrokken opleidingen staan voor de aanpak van één of meer *praktische knelpunten*. De respondenten van Informatiekunde, Natuurkunde en Verplegingswetenschap herkenden geen van de praktische knelpunten.

5.2 FSW-onderzoek

Binnen de Faculteit Sociale Wetenschappen is in het voorjaar van 2004 per onderwijsinstituut en per opleiding geïnventariseerd:

- welke vorm het portfolio, en daarbinnen de vaardighedenpagina, had;
- hoe het werken ermee was ingebed in de opleiding en werd aangestuurd en ondersteund;
- welk gebruik er van werd gemaakt;
- wat de ervaringen ermee zijn, bij de opleiding (beleidsontwikkelaars, docenten, studieloopbaanbegeleiders) en bij de studenten.

De vraagstelling luidde: 'Hoe wordt het (werken met het) portfolio academische vorming binnen de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht vormgegeven, wat zijn de ervaringen, en welke succes- en risicofactoren komen naar voren?'

Uit het FSW-onderzoek komt naar voren dat tussen en binnen de betrokken instituten en tussen docenten, begeleiders en de studenten verschillend gedacht wordt over de bedoelingen van de UU met het portfolio. Volgens Stokking en Hoiting (2004) staan de meeste geïnterviewden (matig tot zeer) positief tegenover het portfolio. "De functies 'behouden van het overzicht' en 'stimuleren van reflectie' worden het vaakste benadrukt, de functie 'zelfpresentatie' c.q. het mogelijke gebruik na afronding van de studie het minst vaak", aldus de auteurs.

Opvallend is dat beleidsmedewerkers, docenten en begeleiders van mening zijn dat studenten nog niet duidelijk weten wat het doel is van het portfolio, en het portfolio vaak ervaren als opgelegde verplichting, terwijl dit niet zonder meer uit de reacties van de geïnterviewde studenten blijkt.

Een aantal geïnterviewden brengt naar voren dat de begeleiding bij het portfolio nog niet optimaal is (mede afhankelijk van de mate waarin de studenten het portfolio bijhouden), dat de beoordeling nog niet duidelijk is, en/of dat nog onvoldoende duidelijk is wie nu waarvoor verantwoordelijk is. Achterliggende spanningsvelden zijn hier de verhouding tussen het portfolio als verplichting vanuit de opleiding en het portfolio als iets van de student zelf, en de verhouding tussen de taken van de docenten in de cursussen en die van de studieloopbaanbegeleiding. We herkennen in deze bevindingen de clusters van knelpunten die zijn samengebracht onder de kopjes 'Beoordelen met behulp van criteria' en 'Ownership en opleidingseisen'.

De respondenten in het FSW-onderzoek zien het als "terecht en wenselijk dat de opleiding structuur biedt" en dat "het huidige format of sjabloon voor het portfolio voldoende ruimte biedt voor persoonlijke invulling door de student". Het zijn de begeleiding, de rol die docenten hebben (in de cursussen) bij het aangeven van wat in het portfolio moet worden opgenomen en onvoldoende helderheid over de beoordeling, die als knelpunten worden ervaren. De door Stokking en Hoiting genoemde rol voor de docenten (in de cursussen) om aan te geven wat in het portfolio moet worden opgenomen, lijkt samen te hangen met de clusters van knelpunten die in ons onderzoek zijn samengebracht onder kopjes als de 'Status in de opleiding' en 'Plaats in het curriculum'.

Een aantal opleidingen bekritiseert ook de te lang geachte lijst van vaardigheden, en een onvoldoende inbedding van vaardigheden binnen cursussen (vergelijk de resultaten van ons onderzoek onder het kopje 'Faciliteren van vaardigheidsontwikkeling'). Stokking en Hoiting geven hierover onder meer aan: "Een aantal gesprekspartners heeft uitwerkingen benoemd die nog ontbreken: een opbouw in niveaus van beheersing, een toelichting op de vaardigheden en de koppeling aan reflectie, duidelijkheid over wat in het portfolio moet worden opgenomen, en feedback, zowel op de beheersing van vaardigheden (door de docenten), als op de invulling van het portfolio (door de studieloopbaanbegeleider)."

Verder blijkt uit het FSW-onderzoek dat clusters van knelpunten als 'Technische aspecten' en 'Toekenning van studiepunten' niet worden herkend. Dit is opmerkelijk, omdat met name het laatste punt in ons onderzoek door elk van de drie gammarespondenten volledig wordt onderschreven.

Het knelpunt 'Stimuleren van reflectie' wordt daarentegen wel weer herkend: "Het meest heikele punt lijkt de reflectie door de studenten te zijn. De meeste geïnterviewden noemen het (grote) belang hiervan maar geven tegelijk aan dat studenten sterk verschillen in de mate waarin ze kunnen en willen reflecteren op zichzelf."

Stokking en Hoiting concluderen, dat het portfolio als middel om een overzicht over de studie te geven, en als middel voor het signaleren en bespreken van problemen en suggesties breed worden gedragen. Dit geldt bovendien voor het portfolio als instrument voor het ondersteunen en stimuleren van ontwikkeling en reflectie. De auteurs stellen: "Mogelijk loopt dit parallel aan een ontwikkeling waarbij ook de academische vorming die

de opleidingen moeten bieden, resp. van de student verlangen, duidelijker op de agenda komt te staan." Ook hierin zien wij een belangrijke parallel met onze resultaten: nut en noodzaak van expliciete aandacht voor academische vorming wordt breed door docenten en studenten onderschreven.

6. Conclusie en aanbevelingen

We sluiten de presentatie van dit onderzoek af met een aantal conclusies (6.1) en aanbevelingen (6.2).

6.1 Conclusies

Op grond van ons onderzoek en met alle in hoofdstuk 5 gemaakte voorbehouden, komen we tot de onderstaande zes conclusies.

1. Inhoudelijk vraagt de status van het portfolio, de plaats van het portfolio en de reductie van academische vorming tot vaardigheden nog veel aandacht. Ook het faciliteren van vaardigheidsontwikkeling is een herkenbaar knelpunt.
2. Nut en noodzaak van expliciete aandacht voor academische vorming op de werkvloer wordt breed onderschreven.
3. In professioneel opzicht dienen docenten meer aandacht te schenken aan het stimuleren van reflectie bij studenten en het begeleiden van de academische ontwikkeling van studenten. Het "onderwijsmanagement" behoeft ook de nodige verbetering.
4. De betrouwbaarheid van portfoliobeoordeling wordt (nog?) niet in brede kring als een probleem ervaren.
5. In praktisch opzicht springen het ontbreken van heldere beoordelingscriteria en het (niet) toekennen van studiepunten als knelpunten in het oog.
6. Knelpunten als het nut van reeds beoordeelde producten, technische aspecten en de spanning tussen 'ownership' en opleidingseisen worden in brede kring als minder problematisch ervaren.

6.2 Aanbevelingen

Op basis van de gesignaleerde knelpunten willen wij de onderstaande aanbevelingen doen.

Consistent curriculum

Bied studenten een consistent curriculum. Het portfolio maakt daar (beperkt) deel van uit. Stem leeractiviteiten en eisen op elkaar af. Bijvoorbeeld: hebben studenten niet de mogelijkheid om bepaalde academische vaardigheden vaker te oefenen, vraag ze dan ook niet om daar in hun portfolio op in te gaan. Wil men de ontwikkeling van vaardigheden met behulp van een portfolio zichtbaar maken, bied dan vaardigheidsleerlijnen aan (zoals Biologie doet, op een niet al te gedetailleerd niveau geformuleerd), of stel studenten in staat eigen leerlijnen te volgen. Bepaal niveaus, die een ontwikkeling in de tijd zichtbaar kunnen maken. Zorg ervoor, dat deze vaardigheidsleerlijnen onderdeel vormen van de structuur van het portfolio (naast bekwaamheden die bij de discipline horen).

Een andere mogelijkheid zijn aparte portfolio-opdrachten, gericht op de ontwikkeling van de student als academicus. Deze opdrachten worden tijdens de studie, tijdens reguliere vakken, uitgevoerd.

PORTFOLIO-OPDRACHT

"De student is in staat om op een onafhankelijke en kritische manier zijn mening te geven ten aanzien van de ontwikkeling van vraagstuk Y op het gebied van discipline X".

Overtuig de beoordelaars ervan dat jij deze bekwaamheid beheerst. Ontsluit daartoe authentiek bewijsmateriaal (bijvoorbeeld feedback van docenten op jouw bijdrage aan beschouwelijke discussies).

In dit verband is het belangrijk, dat studenten weten wat authentiek bewijsmateriaal is (een *Powerpoint*-presentatie is geen bewijs dat iemand kan presenteren, een videofragment of feedback van het publiek kan dat wel aantonen). Aangezien een digitaal portfolio wordt gebruikt, verdient het aanbeveling om bewijsmateriaal ook elektronisch te leveren, bijvoorbeeld via de portfolio portal.

Een structurele variant op de portfolio-opdracht is de opdracht om elk half jaar te reflecteren op de doorgemaakte ontwikkeling. Vraag dit niet per vaardigheid, maar vraag studenten uit te leggen wat de leerervaringen en -activiteiten van het afgelopen jaar hebben betekend voor de intellectuele, wetenschappelijke en professionele ontwikkeling van de student. (Hoe en waardoor) heeft de student de afgelopen periode een breder of dieper inzicht in de materie gekregen? (Hoe en waardoor) is de student de afgelopen periode een betere onderzoeker geworden? (Hoe en waardoor) is de professionaliteit van de student de afgelopen periode verbeterd?

Geef het portfolio een volwaardige plaats in het curriculum en wees bereid daarin te investeren (begeleiding en beoordeling). Breng doel en middelen in overeenstemming met elkaar. Is de opleiding niet in staat (financieel of qua menskracht) om studenten intensief te begeleiden, dan is het af te raden om het portfolio een belangrijke positie te geven in het onderwijsproces.

Professionalisering tutoren

Maak gebruik van bestaande middelen om de begeleidingsvaardigheden van tutoren te vergroten. Denk daarbij aan de inzet van het *Professioneel Consult*.

Richt daarnaast binnen elke faculteit één of meer netwerken van tutoren op. Elk netwerk zou moeten bestaan uit ongeveer 8 tutoren en is gericht op het delen van kennis over portfoliobeoordeling. Vorm op universitair niveau met deze facultaire netwerken een *community* die als doel heeft de expertise rond het gebruik van het digitaal portfolio te bundelen en te dissemineren. Deze *community* kan worden ondergebracht bij het Centrum voor Academische Vorming (IVLOS).

Projectgroep optimalisering portfolio

Vorm een projectgroep die zich richt op het bedenken van oplossingen om relatief eenvoudige knelpunten op korte termijn aan te pakken. Deze projectgroep zou moeten bestaan uit deskundigen uit een aantal opleidingen. Het IVLOS kan worden gevraagd hiervoor een projectleider en expert-adviseur te leveren. De projectgroep zou als taak moeten hebben: een keur aan oplossingen te bieden voor professionele en praktische knelpunten waaruit opleidingen vervolgens zelf een keuze kunnen maken. Gezien de resultaten van ons onderzoek ligt het in de rede om praktische voorstellen te ontwikkelen voor knelpunten die liggen op het terrein van:

- Stimuleren van reflectie
- Portfoliobegeleiding
- Beoordelaarsbetrouwbaarheid
- Beoordeling met behulp van criteria
- Toekenning van studiepunten
- Nut van reeds beoordeelde producten
- 'Ownership' en opleidingseisen

Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om katernen die ontwikkeld worden in het kader van het EMP-project *Naar een didactiek voor academische vorming en professionele bekwaamheden* (Wils & Oost, 2005).

Verandermanagement

Bezwaren van docenten tegen het gebruik van het portfolio lijken vaak voort te komen uit de vrees dat het portfolio niet bijdraagt aan de kwaliteit van het leerproces en/of uit onduidelijkheid over het gebruik van het portfolio en de rol die docenten bij de ontwikkeling van het portfolio spelen. In dat verband is expliciet verandermanagement van belang. Geef informatie als zaken onduidelijk zijn, schep duidelijkheid over wat de bijdrage van het portfolio voor het leren is, neem bezwaren serieus, geef docenten en studenten de ruimte (dat wil zeggen: tijd!) om een portfolio te leren gebruiken. Schenk voldoende aandacht aan de professionalisering van tutores (zie hierboven). En schep als management faciliteiten die de kwaliteit en de voortgang van het vernieuwingsproces waarborgen.

Technische aspecten

Binnen de Universiteit Utrecht functioneert al een portfoliogebruikersgroep. Deze gebruikersgroep houdt zich voornamelijk bezig met het technisch functioneren van de portfolio portal en met gewenste functionaliteiten van deze portal. De portfoliogebruikersgroep heeft echter geen formele status. Formaliseer deze portfoliogebruikersgroep.

Onderzoek doen

Laat parallel aan de invoering van het (elektronisch) portfolio onderzoek doen naar de toegevoegde waarde ervan voor het onderwijs. Dit kan bijdragen tot een verdere acceptatie van het middel. Maak daarnaast regelmatig de balans op ...

Referenties

Baggen, P. (1998). *Vorming door wetenschap. Universitair onderwijs in Nederland 1815-1960*. Dissertatie Nijmegen. Delft: Eburon.

Holleman, W., Oost, H., Milius, J., Berg, I. van den, Admiraal, W. (1999). *Gevraagd: academicus (m/v)*. Mededeling nr. 61. Utrecht: IVLOS.

Rubens, W. (2004). *Stand van zaken gebruik elektronisch portfolio: verslag*. Utrecht: IVLOS (interne notitie)

Stokking, K.M., & Hoiting, W. (2004). *De invoering van een vaardigheidsgericht digitaal portfolio in een grote faculteit*. Utrecht, Paper voor de Onderwijsresearch dagen, 9-11 juni.

Tartwijk, J. van, Rubens, W., & Stokking, K.M. (2004). *Portfolio aan de Universiteit Utrecht. Plannen, bespreken en beoordelen van academische vorming en professioneel gedrag met elektronische portfolio*. Utrecht: IVLOS.

Tartwijk, J. van, Driessen, E., Hoerberigs, B., Kösters, J., Ritzen, M., Stokking, K. & Van der Vleuten, C. (2003). *Werken met een elektronisch portfolio*. Utrecht/Groningen: SURF / Wolters Noordhoff.

Wils, S. & Oost, H. (2005). *Tussenrapportage 'Naar een didactiek voor academische vorming en professionele bekwaamheden'*. Utrecht: IVLOS (interne notitie)

Bijlage 1

Inventarisatie Knelpunten Portfolio (IKP)

Score

- 1 = herkent het knelpunt volledig
- 2 = herkent het knelpunt deels
- 3 = herkent het knelpunt niet
- 4 = kan dit knelpunt (nog) niet beoordelen
- 5 = niet van toepassing

1. Nut academische vorming

Het nut en de noodzaak van expliciete aandacht voor academische vorming wordt op de werkvloer (docenten, studenten) vaak onvoldoende onderkend. Ook ervaren docenten de toegenomen keuzevrijheid als kwaliteitsverlies (er is minder ruimte voor verplichte studieonderdelen die bij de discipline horen). Dit is indirect van invloed op het portfolio.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

2. vorming en vaardigheden

Academische vorming wordt gereduceerd tot academische vaardigheden met een grote nadruk op communicatieve vaardigheden (schrijven en spreken). Er is weinig aandacht voor vormingsdoelen. Opleidingsdoelen staan centraal, en met name de opleidingsdoelen die zich richten op algemene beroepsbekwaamheden.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

3. faciliteren van vaardigheidsontwikkeling

In de praktijk worden vaardigheidslijnen niet overal ingezet. Daarnaast worden gedetailleerde vaardigheidsoverzichten gebruikt (zoals de befaamde Osiris-tabel, die onterecht als norm voor eindtermen is beschouwd). Een student kan bepaalde vaardigheden in veel gevallen beperkt oefenen. Ook worden vaardigheden niet altijd separaat beoordeeld (ze maken deel uit van de beoordeling van het vak). Een voldoende voor een vak impliceert dan dat de student ook bekwaam is op het gebied van een vaardigheid. Dit wordt al in Osiris "afgetekend". Het portfolio heeft dan geen meerwaarde. Ook loop je het risico dat de student bepaalde vaardigheden toch niet beheersen.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

4. nut van reeds beoordeelde producten

Bepaalde opleidingen verplichten studenten bepaalde producten (verslagen etc) in hun portfolio op te nemen. Deze producten zijn reeds beoordeeld. Opname in een portfolio heeft geen toegevoegde waarde.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

5. 'ownership' en opleidingseisen

Het portfolio wordt enerzijds beschouwd als "eigendom" van de student, terwijl opleidingen anderzijds vaak strikte eisen stellen aan de structuur en inhoud van een portfolio. Dat kan op gespannen voet met elkaar staan.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

6. toekenning van studiepunten

Het portfolio wordt verplicht gesteld, maar studenten krijgen er lang niet altijd studiepunten voor. In de universitaire bacheloropleiding zijn studiepunten voor studenten van zeer groot belang. Werken aan een portfolio zonder dat daar studiepunten tegenover staan, werkt belemmerend voor de acceptatie van een portfolio.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

7. plaats in het curriculum

Op basis van de voorgaande punten zou je kunnen stellen dat het portfolio in feite buiten het curriculum valt. Het is in elk geval binnen veel opleidingen op z'n best een "fremdkörper" binnen het curriculum (een vreemde eend in de bijt).

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

8. begeleiding van ontwikkeling

Het portfolio wordt gebruikt om de ontwikkeling van bekwaamheden zichtbaar te maken. Tegelijkertijd is de begeleiding van deze ontwikkeling summier (of zelfs afwezig). Ook zijn begeleiders niet voldoende toegerust om studenten op een goede manier te begeleiden.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

9. management

In veel gevallen is het onderwijsmanagement rondom de invoering van het portfolio onvoldoende. Zo worden er onvoldoende faciliteiten beschikbaar gesteld voor de ontwikkeling, begeleiding en beoordeling van het portfolio (denk aan studiepunten, begeleidings-tijd, het gebruik van dubbele beoordeling of het instellen van een beroepsmogelijkheid bij negatieve beoordeling). Ook worden begeleiders er niet op aangesproken als zij onvoldoende (in staat zijn om) werk (te) maken van de begeleiding. Het is ook de vraag in hoeverre studenten er op worden "afgerekend" als zij geen (deugdelijk) portfolio hebben gemaakt.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

10. status in opleiding

Mede op basis van het voorgaande hebben studenten en docenten niet de indruk dat het portfolio een serieus te nemen middel binnen het onderwijs is.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

11. beoordeling: criteria

Docenten beschikken niet over transparante en eenduidige beoordelingscriteria voor een portfolio. Ze vinden het lastig om vaak heel verschillende portfolio's te beoordelen terwijl ze niet over een bepaalde "norm" beschikken. Docenten willen standaardisatie. Dit kan haaks staan op het principe dat een portfolio eigendom is van de student (en dat de student zelf invulling kan geven aan zijn portfolio – zie ook: 'Ownership en opleidingseisen').

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

12. beoordelaarsbetrouwbaarheid

In de praktijk wordt een portfolio –als het beoordeeld wordt- door slechts één docent beoordeeld. De betrouwbaarheid van de portfoliobeoordeling komt daarmee onder druk te staan.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

13. stimuleren van reflectie

Sommige opleidingen gebruiken het portfolio (ook) als reflectie-instrument (om te reflecteren op leerdoelen). In die situaties vinden docenten het lastig om studenten tot reflectie te stimuleren. Het past ook maar moeilijk in hun onderwijsvisie. Studenten vinden reflecteren vaak ingewikkeld. Ook zij zien er het nut lang niet altijd van in.

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

14. technische aspecten

Het digitaal portfolio is inmiddels technisch eenvoudig (in tegenstelling tot het begin), maar werkt niet altijd feilloos (bereikbaarheid portfolio portal, rechten voor studenten om hun portfolio te kunnen publiceren).

Mate van herkenning:

Opmerkingen:

Heb je misschien aanvullingen ten aanzien van de geschetste knelpunten?

Heb je misschien opmerkingen bij de suggesties voor verbeteringen (p. 10 t/m 13 van de notitie "Het digitaal portfolio aan de UU: een pas op de plaats")?

Overig

Bijlage 2: Case summary

opleiding wetenschapsgebied	la&s	lett	far	infor	nat	geo	psych	usbo	fysio	gnk-co	gnk	verpleg
	alfa	alfa	beta	beta	beta	gamma	gamma	gamma	medisch	medisch	medisch	medisch
<i>Mate waarin een knelpunt door een opleiding wordt herkend</i>												
<i>Titel knelpunt</i>												
1. nut academische vorming	niet	niet	(n)gem	deels	niet	niet	deels	niet	nvt	niet	niet	niet
2. vorming en vaardigheden	niet	wel	niet	deels	niet	deels	deels	niet	niet	niet	wel	deels
3. faciliteren van vaardigheidsontwikkeling	deels	wel	niet	niet	niet	wel	wel	niet	niet	nvt	wel	niet
4. nut van reeds beoordeelde producten	niet	wel	niet	niet	niet	wel	wel	wel	niet	niet	niet	niet
5. 'ownership' en opleidingseisen	niet	wel	niet	niet	niet	niet	wel	niet	niet	wel	niet	niet
6. toekenning van studiepunten	(n)gem	wel	wel	niet	niet	wel	wel	wel	nvt	nvt	wel	niet
7. plaats in het curriculum	niet	wel	wel	niet	wel	deels	wel	niet	deels	niet	niet	niet
8. begeleiding	niet	deels	(n)gem	deels	wel	deels	wel	niet	wel	deels	niet	niet
9. management	(n)gem	(n)gem	niet	wel	niet	niet	wel	deels	deels	wel	wel	niet
10. status in de opleiding	niet	wel	wel	(n)gem	wel	wel	wel	wel	niet	niet	niet	niet
11. beoordeling: criteria	niet	wel	wel	niet	nvt	(n)gem	wel	deels	wel	wel	wel	niet
12. beoordeling: betrouwbaarheid	niet	niet	niet	niet	nvt	(n)gem	niet	niet	wel	niet	wel	wel
13. stimuleren van reflectie	deels	(n)gem	wel	wel	wel	wel	deels	(n)gem	nvt	niet	wel	niet
14. technische aspecten	deels	niet	wel	niet	(n)gem	wel	niet	niet	wel	nvt	niet	nvt
<i>Samenvatting</i>												
aantal volledig herkende knelpunten	0	8	6	2	4	6	9	3	4	3	7	1
aantal deels herkende knelpunten	3	1	0	3	0	3	3	2	2	1	0	1
aantal niet herkende knelpunten	9	3	6	8	7	3	2	8	5	7	7	11
aantal tenminste deels herkende knelpunten	3	9	6	5	4	9	12	5	6	4	7	2

(n)gem = (nog) geen ervaring mee; nvt = niet van toepassing