

Het authentieke portfolio

Ruimte waar mogelijk, ondersteuning waar nodig

Verslag van een pilot in 2 lerarenopleidingen over het toepassen van richtlijnen gericht op het bevorderen van authenticiteit in portfolio's

Bots, M. en Putter, de, J.

Pilot maakt deel uit van het Surf onderzoeksproject
'Van wie is dit portfolio? De beoordeling beoordeeld'

Dit project is tot stand gekomen met steun van SURFfoundation. De organisatie die ICT vernieuwingen in het hoger onderwijs en onderzoek initieert, regisseert en stimuleert door onder meer het financieren van projecten. Meer informatie over SURF is te vinden op de website (www.surf.nl).

Inhoudsopgave

Inhoud

Inhoudsopgave	2
Samenvatting.....	5
1. Introductie	5
1.1 Inleiding	6
1.2 Portfoliobeoordeling nader bekeken	7
1.3 Portfoliobeoordeling in de praktijk van de lerarenopleiding	8
1.4 Richtlijnen voor verbetering authenticiteit	11
1.4.1 Adaptieve begeleiding	11
1.4.2 Inzet van multimedia	12
1.4.3 Meer ruimte in beoordelingssystematiek	13
2. Ontwikkeling van een authentieke portfoliosystematiek	14
2.1 Inleiding	14
2.2 Resultaat en deelresultaten	14
2.3 Deelresultaten - deelproducten	14
2.4 Pilot.....	15
2.4.1 Context Hogeschool de Kempel	17
2.4.2 Context Hogeschool Marnix Academie	17
3. Pilot HS Kempel	18
3.1 Inleiding	18
3.2 Opzet Pilot	19
3.2.1 Onderzoeksvraag	19
3.2.2 Onderzoeksoptzet.....	19
3.2.3 Deelnemers	20
3.2.4 Onafhankelijke variabelen (Interventies)	20
3.2.5 Afhankelijke variabele	21
3.2.6 Overzicht.....	22

3.2.7	Data-analyse	23
3.3	Resultaten.....	23
3.3.1	Verschillen tussen groepen vooraf.....	23
3.3.2	Verschillen tussen experimentele groep en controlegroep.....	24
3.3.3	Verschillen tussen voor- en eindmeting binnen experimentele groep.....	28
3.3.4	Overige percepties studenten en begeleider	28
3.4	Conclusies	32
4.	Pilot HS Marnix Academie	35
4.1	Inleiding	36
4.2	Opzet Pilot	36
4.2.1	Onderzoeksvraag.....	36
4.2.2	Onderzoeksmethode	37
4.2.3.	Deelnemers	38
4.2.4	Onafhankelijke variabelen (interventies)	38
4.2.5	Afhankelijke variabelen	40
4.2.6	Overzicht.....	41
4.2.7	Data-analyse	41
4.3	Resultaten.....	41
4.3.1	Adaptieve begeleiding	42
	Aangaan van een relatie	42
4.3.2	Inzet multimedia.....	47
4.3.3	Meer ruimte in de beoordelingssystematiek	51
4.4	Conclusie en aanbevelingen	54
	Leidt adaptieve begeleiding tot een authentiek portfolio?	55
	Leidt de inzet van multimedia tot een authentiek portfolio?	55
	Leidt meer ruimte in de beoordelingssystematiek tot een authentiek portfolio?	56
	Portfolio als onderdeel van het leer en ontwikkelingsproces of als resultaat?	57
	Aanbevelingen voor de Marnix Academie op basis van de resultaten van deze pilot.....	57
	Relativiteit van dit onderzoek en vervolgonderzoek.....	59
5.	Algemene conclusies en aanbevelingen.....	60
	Relativiteit van dit onderzoek en vervolgonderzoek.....	64
	Referentielijst	65

Bijlagen

Bijlage 1	Overzicht opzet onderzoek ‘Van wie is dit portfolio?’	67
Bijlage 2	Richtlijnen	69
Bijlage 3	Feedbacksystematiek (HS de Kempel).....	71
Bijlage 3	Functionaliteit voor peer review (HS de Kempel)	73
Bijlage 4	Opdrachten en Kijkwijzers (HS de Kempel)	75
Bijlage 5	Vragenlijst kwaliteitscriteria Baartman	76
Bijlage 6	Kader adaptieve en effectieve feedback (HS Marnix Academie)	81
Bijlage 7	Aanbevelingen inzet multimedia (HS Marnix Academie).....	87
Bijlage 8	Studievoortgangstoets pilotgroep (HS Marnix Academie).....	89
Bijlage 9	Feedbackformulier visie op het beroep (HS Marnix Academie)	99
Bijlage 10	Vragenlijst interviews december 2013	101
Bijlage 11	Vragenlijst februari 2014.....	103

Samenvatting

Het onderzoek “Van wie is dit portfolio?” zich op het optimaliseren van het beoordelen van elektronische portfolio’s in het hoger (leraren)onderwijs. Het doel is om op basis van onderzoek naar de huidige praktijk van portfoliobeoordeling, richtlijnen te formuleren en te testen voor kwalitatief hoogwaardige beoordelingsprocedures van elektronische portfolio’s die voldoende ruimte bieden voor de authenticiteit van de student (eigenheid) en zijn ontwikkeling in de praktijk (echtheid).

Met behulp van voornamelijk kwalitatieve onderzoeksmethoden zijn de huidige beoordelingswijzen voor portfolio’s geanalyseerd op authenticiteit (zie van Diepen, Putter, Kenter en Bots, 2014) en zijn er richtlijnen geformuleerd in het werkpakket onderzoek. De richtlijnen zijn uiteindelijk vertaald en geïntegreerd in een nieuwe portfoliosystematiek en getest in een pilot op twee lerarenopleidingen. De huidige rapportage doet verslag van deze pilot.

Op basis van een vooronderzoek in de periode 2012-2013 naar de bestaande praktijk van portfoliobeoordeling in lerarenopleidingen is een set van richtlijnen opgeleverd voor het bevorderen van authenticiteit in portfoliobeoordeling. Door experts zijn hieruit drie veelbelovende clusters van richtlijnen geselecteerd voor de pilots op beide lerarenopleidingen: adaptieve begeleiding en feedback, inzet multimedia voor authentieke illustraties en meer ruimte in portfoliobeoordeling.

De bovenstaande clusters van richtlijnen zijn in twee verschillende contexten, te weten op de lerarenopleiding HS de Kempel en HS Marnix Academie, vertaald in maatregelen (interventies) voor een authentieke portfoliobeoordeling. In de pilots stond (een vertaling) van de volgende onderzoeksvraag centraal:

Wat is het effect van een (op de richtlijnen gebaseerd) authentieke portfoliosystematiek op de kwaliteit van de portfoliobeoordeling?

Op basis van de bevindingen in beide pilots kan geconcludeerd worden dat het mogelijk is om met gerichte maatregelen de authenticiteit te bevorderen van portfolio’s zonder dat dit ten koste gaat van andere kwaliteitsaspecten. Voor elk van de onderstaande deelgebieden worden hiervoor een aantal gerichte maatregelen onderscheiden die lerarenopleidingen kunnen inzetten.

1. ruimte in portfoliobeoordeling: voor het op eigen wijze aantonen van de competenties als leerkracht.
2. adaptieve begeleiding: inbouwen adaptieve ondersteuning en begeleiding op basis van systematische feedback (door studenten en docenten).
3. inrichting portfoliosysteem: bieden van ruimte en mogelijkheden voor authentieke illustraties van competenties met o.a. behulp van multimedia.

1. Introductie

1.1 Inleiding

Als gevolg van de invoering van competentiegericht onderwijs, is het portfolio een veelgebruikt toetsinstrument geworden in het Nederlandse hoger onderwijs (Driessen & Bodewes, 2006). In verschillende opleidingen worden portfolio's ingezet om de bekwaamheid en professionele ontwikkeling van studenten te beoordelen. Hierbij kan gedacht worden aan lerarenopleidingen maar ook aan diverse andere opleidingen in het hoger en wetenschappelijk onderwijs (van Tartwijk, e.a., 2011). De populariteit van het portfolio heeft te maken met de behoefte van opleidingen om reflectie te ondersteunen, het vermogen om diverse kennis- en vaardigheidsbewijzen te integreren en om de competentie(ontwikkeling) in de praktijk over langere tijd te volgen en vast te leggen.

De belofte daarbij is dat de lerarenopleiding via het portfolio een authentiek beeld krijgt van de competentie(ontwikkeling) van de student in de praktijk. In de literatuur en de praktijk van de lerarenopleiding zijn er echter verschillende signalen waarneembaar die aanleiding geven tot twijfel of deze belofte altijd kan worden waargemaakt. In de praktijk, ook van de deelnemende partners, ontfaan portfolio's vaak in omvangrijke, talige en op elkaar lijkende dossiers waardoor het voor opleidingen steeds moeilijker wordt om zicht te krijgen op de eigenheid van de student en in welke mate de competenties in de praktijk ontwikkeld zijn. De vraag is dan ook of de huidige inrichting van portfolio's en beoordelingsprocedures wel voldoende recht doet aan verschillen tussen studenten? En geven de hoofdzakelijk talige reflecties achteraf wel een authentieke reflectie van de ontwikkeling die een student als leerkracht in de praktijk heeft doorgemaakt?

Het onderzoek "Van wie is dit portfolio?" zich op het optimaliseren van het beoordelen van elektronische portfolio's in het hoger (leraren)onderwijs. Het doel is om op basis van onderzoek naar de huidige praktijk van portfoliobeoordeling, richtlijnen te formuleren en te testen voor kwalitatief hoogwaardige beoordelingsprocedures van elektronische portfolio's die voldoende ruimte bieden voor de authenticiteit van de student (eigenheid) en zijn ontwikkeling in de praktijk (echtheid).

Met behulp van voornamelijk kwalitatieve onderzoeksmethoden zijn de huidige beoordelingswijzen voor portfolio's geanalyseerd op authenticiteit (zie van Diepen, Putter, Kenter en Bots, 2014) en zijn er richtlijnen geformuleerd in het werkpakket onderzoek. De richtlijnen zijn uiteindelijk vertaald en geïntegreerd in een nieuwe portfoliosystematiek en getest in een pilot op twee lerarenopleidingen. De huidige rapportage doet verslag van deze pilot.

Alvorens dieper in te gaan op de nieuwe portfoliosystematiek en de pilot die op beide lerarenopleidingen heeft plaatsgevonden, staan we in par. 1.2. stil bij een begripsverkenning en in par. 1.3. bij de uitkomsten van een onderzoek naar de praktijk van portfoliobeoordeling op de lerarenopleiding. Op basis hiervan zal in de laatste paragrafen een aantal richtlijnen worden geschetst die aan de basis staan

1.2 Portfoliobeoordeling nader bekeken

Wat wordt er eigenlijk onder een portfolio verstaan? Uit een literatuurstudie van Putter en Bots (2012) blijkt dat er in de literatuur een grote variatie aan definities van portfolio's kunnen worden waargenomen. In deze variatie kunnen de volgende gemeenschappelijke elementen worden waargenomen (Janssens, e.a., 2002):

- een portfolio bestaat uit een verzameling van werk van studenten;
- de student stelt zelf zijn portfolio samen;
- een portfolio laat groei of ontwikkeling zien in competentie van studenten;
- een portfolio bevat reflecties door studenten zelf;
- ondersteuning en begeleiding door de docent / opleiding.

In het vervolg van deze literatuurstudie kiezen we voor een specifiek samengestelde definitie uit deze elementen die van toepassing is op de lerarenopleiding.

Een portfolio is een door de opleiding aangereikt instrument waarmee een student met een selectie van illustraties/ bewijsmateriaal en reflecties hierop, een beeld geeft van zijn competentie(niveau) en van zijn competentieontwikkeling.

In de huidige studie richten we ons op *electronische portfolio's*. Ten opzichte van het papieren portfolio, biedt het e-portfolio de mogelijkheid om diverse media (zoals video) in het portfolio te integreren, toegang en lezen flexibel te organiseren en communicatie met medestudenten en begeleiders mogelijk te maken waar en wanneer ze dat maar willen (Driessen en van Tartwijk, 2002).

Dit laatste is met name van belang want daar waar traditionele toetsen een momentopname zijn, vormt het e-portfolio een instrument om de ontwikkeling van studenten over langere tijd te volgen. Het portfolio dat in de lerarenopleiding wordt ingezet om de competentie(ontwikkeling) van de student te begeleiden en te beoordelen heeft de functie van een *competentiegericht opleidingsinstrument*. Ten opzichte van traditionele toetsen heeft dit gevolgen voor het doel, de inhoud, wijze en kwaliteit van toetsing (de Putter en Bots, 2012).

- *Doel van toetsing*: Portfoliobeoordeling kan ten dienste staan van formatieve en summatieve doeleinden (Dochy, 2002). Summatieve toetsing is gericht op het beoordelen of de student aan het einde van de leerperiode de leerdoelen heeft bereikt. Formatieve toetsing besteedt niet alleen aandacht aan het resultaat maar ook aan het proces met als doel om leren en ontwikkeling te bevorderen. In de praktijk van de lerarenopleiding is te zien dat bij de inzet van portfolio's formatieve en summatieve doelen vaak met elkaar worden gecombineerd.
- *Inhoud van toetsing*: In een lerarenopleiding is de inhoud van de portfoliobeoordeling in de regel afgeleid van de competenties van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) en het competentieniveau van de Dublin Descriptoren. De achterliggende opvattingen over competenties als ondeelbaar geheel van kennis, vaardigheden en houdingen heeft ook belangrijke gevolgen voor de wijze van toetsing.
- *Wijze van toetsing*: ten opzichte van de traditionele testbenadering kunnen er enkele fundamentele verschillen worden onderscheiden op het gebied van het concept, de inhoud,

de integratie in leerprogramma's, de bewijslast, de bewijsvoering en het type beoordeling. Een op competenties gebaseerde toetsing vraagt in het algemeen om een holistische, integrale benadering waarbij (de ontwikkeling van) competenties (over langere tijd) worden beoordeeld in verschillende handelingscontexten.

- *Kwaliteit van toetsing*: volgens Driessen (2008) en Baartman (2008) is er onderscheid tussen de traditionele kwaliteitscriteria voor toetsen waaronder validiteit en betrouwbaarheid, en kwaliteitscriteria die horen bij toetsing van competentiegericht onderwijs. Daarbij horen criteria zoals: authenticiteit, acceptatie, betekenisvolheid, cognitieve complexiteit, eerlijkheid, aansluiting bij leerdoelen, onderwijsgevolgen, herhaalbaarheid van beslissingen, ontwikkeling van zelfsturend leren, tijd en kosten, transparantie en vergelijkbaarheid.

De laatstgenoemde criteria hangen met elkaar samen. Maatregelen gericht op het bevorderen van de authenticiteit hebben automatisch ook gevolgen voor andere kwaliteitscriteria. Zoals aangegeven ligt de focus in dit onderzoek op authenticiteit. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de mate waarin het portfolio, en de daarin opgenomen illustraties en reflecties, een accurate weergave van de praktijk bieden (authenticiteit als echtheid) en de mate waarin het portfolio een weergave biedt van de persoonlijke kant van het leraar zijn (authenticiteit als eigenheid).

In de onderstaande figuur wordt de afweging tussen authenticiteit en andere kwaliteitscriteria schematisch weergegeven.



1.3 Portfoliobeoordeling in de praktijk van de lerarenopleiding

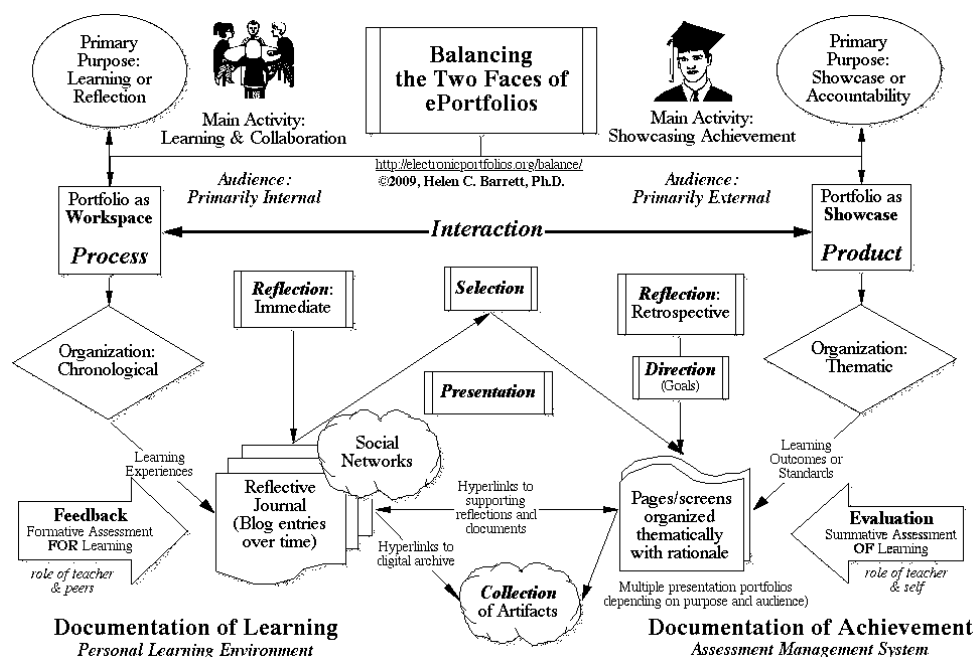
In deze paragraaf wordt een beknopte samenvatting gegeven van de opzet en opbrengsten van het onderzoeksproject: "Van wie is dit portfolio? De beoordeling beoordeeld. In bijlage 1 kan een overzicht van de opzet worden gevonden. Het onderzoek bestond uit drie delen. Een veldonderzoek

naar portfoliogebruik in de lerarenopleiding en voornamelijk kwalitatieve onderzoeken naar de percepties van betrokkenen over authenticiteit in relatie tot 'echtheid' en 'eigenheid'.

In een veldonderzoek van Diepen, Bots, Putter en Kenter (2014) onder 25 lerarenopleidingen in Nederland blijkt dat er een grote variatie waarneembaar is in de wijze waarop portfolio's momenteel worden ingezet in de lerarenopleiding. In de praktijk bestaan er tal van portfolio's die elk een eigen aard, invulling en omvang kennen. Op grond van een nadere analyse van de gegevens en de uitgevoerde casestudies blijkt dat het gebruik en de inrichting van de portfoliosystematiek voor een groot deel te verklaren is op basis van een aantal inhoudelijke keuzes die worden gemaakt op het gebied van:

1. **Eigenaarschap:** Dit betreft de mate waarin het portfolio gestuurd wordt door opleidingskaders of er sprake is van ruimte die aan de student wordt geboden om aan te sluiten bij zijn eigen leervragen uit de praktijk?
2. **Doelen:** Dit betreft de mate waarin er sprake van een formatief dan wel summatief toetsingskarakter.
3. **Inhoud:** dit betreft de mate waarin het portfolio zich richt op theorie versus praktijk, op competenties (als ondeelbaar geheel) of op afzonderlijke onderdelen. De mate waarin het beoordelingskader is opgesplitst in eenheden, met afzonderlijke puntentoekening, geeft in de regel een goed beeld hiervan.
4. **Reflectie:** dit betreft de mate waarin het portfoliosysteem zich kenmerkt door een proces- (met reflectie direct op actie) of productgebaseerd karakter (met reflectie vaak achteraf).

Zoals uit het onderstaande figuur blijkt, hangen de keuzes voor een groot deel met elkaar samen. Afhankelijk van de keuzes die men maakt, leveren de hieruit resulterende portfolio's een compleet ander gezicht op.



Figuur 2 Balancing the two faces of portfolio (Barret, 2009)

In het tweede deel van het onderzoek is gekeken naar de verschillende percepties die studenten, mentoren en beoordelaars hebben op het beoordelen van een portfolio middels een beoordelingskader (Van Diepen, e.a., 2014). Ondanks de variatie aan inhoudelijke voorkeuren was een opvallende constatering dat de verschillende doelgroepen bij voorkeur criteria hanteren die direct gerelateerd zijn aan onderwijscompetenties in de groep (m.n. pedagogisch, didactisch) en het niveau daarvan (vermogen om daarop te kunnen generaliseren, reflecteren, etc.). Opvallend is dat studenten de enige groep vormen die daarnaast productgerelateerde criteria (zoals omvang, aantal, e.d.) een hoge prioriteit toekennen. Alle groepen zijn per opleiding ook redelijk eensgezind in de voorkeuren die zij hebben voor een semi-gestructureerd beoordelingskader. Daarbij spreken de meesten een voorkeur uit voor een rubric opzet met maximaal zo'n 5 tot 7 criteria. Opvallend detail daarbij was dat assessoren of beoordelaars een voorkeur hebben voor minder detail dan studenten en mentoren. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij dit hebben ontwikkeld tot een vast onderdeel van de praktijk en studenten en mentoren vooral op zoek zijn naar houvast.

In het derde onderzoeksdeel van Van Diepen e.a. (2014) zijn ook diepte-interviews uitgevoerd met studenten (en de beoordelaar). Studenten werden hierin gevraagd om via een 'hardop-denken protocol' inzicht te geven in de overwegingen waardoor zij zich laten leiden bij het samenstellen van het portfolio. Hierbij was men op zoek naar factoren die van invloed zijn op de portfoliobeoordeling. De top vijf factoren die in dit opzicht genoemd zijn hadden te maken met:

- Vermogen tot zelfsturing / planningsvaardigheden
- taal-/schrijfvaardigheid (en in mindere mate mediavaardigheid),
- reflecteren op eigen identiteit en een authentiek bewustzijn / zelfkennis
- holistisch kunnen denken en kunnen generaliseren
- Krijgen en geven van authentieke feedback (door de beoordelaar)

Het laatste en vierde deel van het onderzoek naar de bestaande praktijk heeft zich gericht op het onderzoeken van de samenhang tussen (onderdelen van) portfoliobeoordeling en persoonskenmerken en vaardigheden van studenten. Hierbij is o.a. gekeken naar verschillen tussen jongens-meisjes en de taal- en rekenvaardigheid. Uit het onderzoek bleek dat portfoliobeoordeling alleen een significante samenhang vertoont op diverse onderdelen van taalvaardigheid. Deze resultaten bevestigen het belang van taal. Voor het samenstellen van een portfolio moet de student immers beschikken over verschillende taalvaardigheden zoals: doel- en lezergericht schrijven, goed formuleren, juiste woorden en grammatica gebruiken en de tekst als geheel kritisch kunnen beschouwen. Daarnaast doet het gesprek ook nog een groot beroep op de mondelinge taalvaardigheid van de student.

Dit doet sommige critici ook wel de vraag stellen van wat men nu daadwerkelijk meet in een portfolio. Is dat de daadwerkelijke leerkrachtcompetentie van de student of het vermogen om de beoordelaar naar de mond te praten (Meus, e.a., 2005)? De vraag leidt tot een welhaast oneindige discussie aangezien taalvaardigheid ook een wezenlijk onderdeel is van de effectiviteit van het leerkracht zijn. Zo blijkt uit onderzoek onder andere een direct en significant verband tussen enerzijds de scores die docenten zelf halen op taalvaardigheidstoetsen en anderzijds de leerprestaties van hun leerlingen (Van Gennip en Vrieze, 2008). Wat het antwoord op de vraag ook mag zijn; duidelijk is dat het beoordelen van portfolio's een complexe aangelegenheid betreft waarin

veel factoren met elkaar samenhangen. Dat maakt het immers ook tot het competentiegericht instrument (zie par. 1.2) waar het voor bedoeld is.

1.4 Richtlijnen voor verbetering authenticiteit

Het onderzoek naar de bestaande praktijk van portfoliobeoordeling heeft een set richtlijnen opgeleverd. (zie bijlage 2). In sessies met een expertgroep zijn deze richtlijnen besproken. Het advies van de expertgroep was om in een uit te voeren pilot niet alle richtlijnen te implementeren en testen, maar een focus aan te brengen. Op basis van het literatuuronderzoek en de behoefte vanuit de opleidingspraktijk zijn de meest veelbelovende clusters van richtlijnen geselecteerd, waaronder:

1. adaptieve begeleiding en feedback
2. inzet multimedia voor authentieke illustraties
3. meer ruimte in beoordelingssystematiek

In onderstaande tabel wordt de herkomst van de richtlijnen die betrekking hebben op bovenstaande drie gekozen richtlijnen weergegeven. In deze tabel zijn alleen die richtlijnen opgenomen die betrekking hebben op adaptieve begeleiding, inzet multimedia en ruimte voor de student in de beoordelingssystematiek.

Richtlijnen	Onderzoeksvraag
Begeleiding van portfolio's aanpassen op geconstateerde vaardigheid of lacunes . Aanknopingspunten zijn begeleiding, training en passende keuzes in portfolio.	Onderzoek deel 4
Begeleiding van portfolio's is cruciaal voor student	Onderzoek deel 3
Geven en ontvangen van authentieke proces- en productgerichte feedback	Onderzoek deel 3
In portfolio meerdere mogelijkheden bieden om een authentiek beeld te scheppen - mondeling, schriftelijk, multimediaal - neutrale opdrachtformulering (vermijd teksten als 'beschrijf....')	Onderzoek deel 1, 3 en 4
Qua structurering (in formats en templates) dient structuur toe te laten om dicht bij jezelf te blijven - vermijden criterium-gerelateerde structuur, omdat dat aan kan zetten tot niet authentieke overwegingen. Bevorder holistisch denken en 'Van binnen naar buiten denken'	Onderzoek deel 3
Hanteren van beperkte hoeveelheid globaal geformuleerde criteria bij de beoordeling , waardoor ruimte geboden wordt aan de student	Onderzoek deel 2

Op basis van de richtlijnen uit het onderzoek, heeft een ontwikkelteam zich gericht op de wijze waarop de richtlijnen gecombineerd kunnen worden in een nieuwe portfoliosystematiek. Uit de richtlijnen blijkt vooral dat er voor een meer authentieke portfoliosystematiek behoefte is aan meer ruimte in combinatie met een adaptieve ondersteuning, begeleiding en beoordeling. Het authentieke portfolio kenmerkt zich dan ook door de slogan: 'Ruimte waar mogelijk, ondersteuning waar nodig'. In het vervolg gaan we dieper in op de drie verschillende clusters van richtlijnen.

1.4.1 Adaptieve begeleiding

Eén van de conclusies van het onderzoekswerkpakket, tevens een richtlijn uit het ontwikkelwerkpakket is het bevorderen van het adaptief vermogen van portfoliobegeleiding en –beoordeling, zodat het tegemoet komt aan de behoeften en kwaliteiten van de studenten om een authentiek beeld te scheppen. Deze conclusie wordt gevoed door uitkomsten van de diverse onderzoeks(deel)vragen.

Uit het onderzoek naar de bestaande praktijk kwam de aanbeveling naar voren om het adaptief vermogen in de begeleiding en beoordeling van portfolio's te bevorderen. Op basis van een nadere verkenning in een expertgroep zijn daarbij de volgende mogelijkheden benoemd:

- Begeleiding van portfolio's aanpassen op geconstateerde vaardigheid of lacunes .
Aanknopingspunten zijn begeleiding, training en passende keuzes in portfolio.
- Geven en ontvangen van authentieke proces- en productgerichte feedback.
- Het bevorderen van kwaliteitsfeedback door feedbacksystematiek
- Anderen uit de praktijk meer betrekken bij feedback
- Een systeem van peer-review of peerfeedback inzetten

Daarnaast blijkt uit onderzoek van Driessen e.a. (2005) dat de rol van de studietoestelcoach, of begeleider van het portfolio, één van de meest cruciale factoren is voor een succesvolle inzet van het portfolio in het leerproces. Het belang hiervan wordt bevestigd in verschillende andere onderzoeken naar portfolio-gebaseerd leren (Ryland et al., 2006; Webb et al., 2006; Grant et al., 2007)'. In hoofdstuk 5 staat ook een bruikbaar competentieprofiel van een studietoestelcoach/portfolio-begeleider beschreven.

Uit de beschreven mogelijkheden blijkt feedback de rode draad te zijn in de pilot. Hierbij kunnen medestudenten (peer-review) als de persoon van de begeleider een belangrijke rol spelen. Adaptieve begeleiding dient te resulteren in een systematiek waarin het geven en ontvangen van relevante, goed getimed en kwalitatief hoogwaardige feedback tot een cultuur verheven is.

1.4.2 Inzet van multimedia

Portfolio's kunnen fungeren als een valide beoordelingsinstrument voor het beoordelen van authentieke situaties (Schaaf et al, 2008; Nijveldt, Beijgaard, Brekelmans, Wubbels & Verloop, 2009). Validiteit is belangrijk omdat ze een voorwaarde vormt voor de rechtvaardiging van de beslissingen over het wel of niet verstrekken van professionele kwalificaties. Voorwaarde voor een valide toetsing bij portfolio-beoordeling is dat het bewijsmateriaal dat de student opneemt in het portfolio een authentiek beeld geeft van zijn/haar kunnen. Indien het portfolio wordt ingezet voor een summatieve beoordeling dan dient de procedure volgens Tigelaar (2005;2006) aan additionele kwaliteitseisen te voldoen. De kracht van portfolio-beoordeling is dat studenten worden beoordeeld op basis van meerdere bronnen verzameld gedurende een langere periode, zodat een rijk en compleet beeld ontstaat van het functioneren van de student.

Uit het onderzoek naar bestaande praktijk blijkt dat portfolio's in de regel talige documenten zijn. Dit zou de studenten bevoordelen die zeer taalvaardig zijn. Hoe kunnen opleidingen tegemoet komen aan de diverse leerstijlen, beelddenkers en minder talige studenten? "Laat mij maar een presentatie houden, dan toon ik aan wie ik ben als meester en dat ik voldoe aan de criteria." (uitspraak uit onderzoeksvraag 2). Uit het onderzoek naar de bestaande praktijk kwam de aanbeveling naar voren om via multimedia en ander bronmateriaal de authenticiteit te bevorderen. Op basis van een nadere verkenning in een expertgroep zijn daarbij de volgende mogelijkheden benoemd:

- In portfolio meerdere mogelijkheden bieden om een authentiek beeld te scheppen (mondeling, schriftelijk, multimediaal) (triangularisatie van bronnen)
- In portfolio-beoordeling kiezen voor neutrale opdrachtformulering (vermijden van teksten als 'beschrijf....')

Aangenomen wordt dat in de pilots door de toevoeging van beeld, geluid en weergave van interactie de student een ander beeld van zichzelf kan neerzetten en dat een begeleider en beoordelaar een authentiek beeld van de student (er bij) krijgt. De inzet van multimedia kan echter op verschillende wijze worden vormgegeven variërend van strak voorgeschreven tot meer ruimte latend. In de pilots op beide lerarenopleidingen zal ook met de mate van ruimte worden gevarieerd die aan de student in dit opzicht wordt overgelaten.

1.4.3 Meer ruimte in beoordelingssystematiek

Tigelaar (2005; 2006) heeft onderzocht aan welke voorwaarden een portfolioprocEDURE moet voldoen wil deze geschikt zijn voor formatieve en summatieve doeleinden. Voor het stimuleren van ontwikkeling (formatief) dient de procedure enerzijds voldoende structuur te bieden, bijvoorbeeld in de vorm van een competentieprofiel, handleiding en opdrachten. Anderzijds dient de procedure juist voldoende ruimte voor differentiatie en eigenheid te bieden, bijvoorbeeld de mogelijkheid om te kiezen uit meerdere reflectieopdrachten, en ruimte voor persoonlijke leerdoelen. Dit kost veel tijd, maar is cruciaal als het gaat om het succes van de inzet van een portfolio. De effectiviteit van het assessment kan vergroot worden door het portfolio te combineren met een interview/gesprek.

Uit het onderzoek naar de bestaande praktijk kwam de aanbeveling naar voren om de ruimte in portfolio en portfoliobeoordeling te bevorderen. Op basis van een nadere verkenning in een expertgroep zijn daarbij de volgende mogelijkheden benoemd:

- Hanteren van beperkte hoeveelheid globaal geformuleerde criteria
 - o Verminderen van het aantal criteria in het beoordelingskader
 - o Structureren van de hoeveelheid criteria door overzichtelijke rubrics
- Bevorderen van het holistisch en van 'binnen naar buiten denken'
Dit omvat een uitdijende, concentrische vulling van het portfolio (geen lineaire vulling)
- Bied in portfolio meerdere mogelijkheden om een authentiek beeld te scheppen en gebruik hierbij een bewijsvoering ontleend van onderzoek

Meeuws, van Looy en Van Petegem (2005) geven aan dat het werken met een beperkte checklist met globale beoordelingscriteria het best hanteerbaar is. Gedetailleerde kaders verhogen de betrouwbaarheid, maar schieten tekort als het gaat om validiteit. In het algemeen is het niet wenselijk om vergaand gedetailleerde beoordelingskaders te ontwerpen; men verkiest validiteit boven betrouwbaarheid. Een alternatieve inrichting van de procedure wordt voorgesteld door Driessen (2008). Om een robuuste, holistische beoordelingsmethode te ontwerpen, die recht doet aan het niet gestandaardiseerde karakter van het portfolio wordt, uitgegaan van kwalitatieve onderzoeksstrategieën met als belangrijkste: geloofwaardigheid en betrouwbaarheid. Dit resulteerde in een sequentiële beoordelingsmethode waarbij steeds meer oordelen worden verzameld naarmate de twijfel over een oordeel toeneemt.

Aangenomen wordt dat in de pilots meer ruimte (waar dat kan) samen gaat met meer ondersteuning (waar nodig). Door het minimaliseren van de hoeveelheid criteria kan er ruimte geboden worden voor een authentieke (eigen) invulling. In de pilots wordt dit bevorderd door het aantal criteria waar mogelijk te verminderen (m.a.w. de ruimte zo groot mogelijk te maken). Het holistisch denken en denken van binnen naar buiten te bevorderen door studenten te stimuleren vanaf het begin aan de slag te gaan met een basisportfolio die (vanuit) visie en eigen identiteit, handelen en theorie met elkaar combineert.

2. Ontwikkeling van een authentieke portfoliosystematiek

2.1 Inleiding

De ontwikkeling van het authentieke portfolio borduurt verder op de bevindingen uit het onderzoek. In dit deel van het onderzoek zijn de richtlijnen uit het onderzoek vertaald in de inrichting van een nieuwe portfoliosystematiek dat geschikt is om te gebruiken in een pilot op beide lerarenopleidingen. Deze nieuwe systematiek omvat een aantal maatregelen gericht op het bevorderen van de authenticiteit in combinatie met (algemene)maatregelen gericht op het waarborgen van een adequaat niveau op andere kwaliteitscriteria van toetsen. Onder het gebruik van portfolio's wordt dan het gehele scala verstaan: van het vullen van het portfolio door de student tot de begeleiding en beoordeling van het portfolio door de docenten.

2.2 Resultaat en deelresultaten

Het onderzoeksproject Van wie is dit portfolio richt zich op het bereiken van twee concrete eindresultaten:

1. het opleveren van evidence-based richtlijnen voor betrouwbare en valide portfoliobeoordelingen die meer ruimte bieden voor de authenticiteit van de competentie in de praktijk en voor de authenticiteit van de student. Met evidence based wordt bedoeld dat de richtlijnen in het onderzoek en aan de praktijk in beide lerarenopleidingen zijn getoetst.
2. het opleveren van een vernieuwde portfoliosystematiek waarmee de genoemde richtlijnen in de praktijk zijn gebracht en getoetst. Voor de beeldvorming is het van belang om te beseffen dat de nieuwe portfoliosystematiek geen statisch, 'one size fits all' eindproduct is maar bestaat uit een aantal concepten en ondersteunende instrumenten die op elke lerarenopleiding geïntegreerd kunnen worden in een eigen portfoliosystematiek. Zie de volgende paragraaf voor een beschrijving van deze deelresultaten.

2.3 Deelresultaten - deelproducten

In een ontwikkelteam bestaande uit docenten, onderwijsontwikkelaars en ICT, zijn in generieke vorm een aantal producten (bestaande uit procedures, kaders en instrumenten) ontwikkeld die op beide lerarenopleidingen geïntegreerd zijn binnen de bestaande portfoliosystematiek.

Aangezien de beide lerarenopleidingen verschillen in de wijze waarop zij portfolio's inzetten en beoordelen, is er voor gekozen om een onderscheid te maken tussen de volgende generieke deelproducten:

1. Portfoliosystematiek op conceptueel niveau
2. Inrichting elektronisch portfoliosysteem, inclusief opdrachtformulering en sjablonen
3. Instrumentarium voor feedback (en peer-review)
4. Aanwijzingen voor begeleiders voor adaptieve ondersteuning
5. Beoordelingskaders en –procedures voor assessoren

Deze deelproducten zijn aanvankelijk op generiek niveau ontwikkeld, en (in een pilot) per opleiding specifiek uitgewerkt (zie hoofdstuk 3 en 4).

Hieronder volgt per deelproduct een korte beschrijving.

Ad 1. Portfoliosystematiek op conceptueel niveau

Een procedurele beschrijving van de wijze waarop een portfolio wordt ingezet. Met behulp van procesanalyse zullen de verschillende stappen van portfoliobeoordeling (van opdrachtformulering tot het vullen, beoordelen en feedback geven) in kaart worden gebracht en worden beschreven. Hierbij zal er speciale aandacht zijn voor de wijze waarop adaptieve begeleiding vorm krijgt.

Ad 2. Inrichting elektronisch portfoliosysteem

Een herinrichting van het portfoliosysteem (N@tschool) op beide opleidingen met de volgende mogelijkheden: (1) invulsjablonen die variëren in de mate van openheid of ondersteuning, (2) het (verplicht) integreren van multimedia, en (3) functionaliteit voor het geven van feedback begeleiders

Ad 3. Instrumentarium voor peer-review en het geven van goede feedback

Als onderdeel van een begeleidingssystematiek bij portfolio's zal er in beide lerarenopleidingen gewerkt worden met een systematiek voor het geven van kwalitatieve feedback door begeleiders en/of door peers. In de peer-review zullen studenten vanaf het begin halffabrikaten van portfolio's van elkaar beoordelen. Het leerproces is tweezijdig; zowel de beoordeelde student als de beoordelaar leert hiervan. Deze systematiek zal instrumenten bevatten als kijkwijzers (met kwaliteitsindicatoren voor een goed portfolio) en een systematiek voor het bewaken of beoordelen van de kwaliteit van de feedback.

Ad 4. Richtlijnen voor begeleiders voor adaptieve ondersteuning

Het portfolio speelt een centrale rol in het leerproces van studenten in de praktijk en studenten dienen dan ook vanaf het begin begeleid te worden bij het samenstellen van hun portfolio als onderdeel van hun leerproces. Voor de docent als begeleider zullen richtlijnen worden opgeleverd door het geven van adaptieve constructieve feedback. Hierbij zal het e.e.a. nauw afgestemd worden met de hiervoor beschreven begeleidingssystematiek door studenten.

Ad.5 Beoordelingskaders en –procedures voor assessoren

Op basis van de richtlijnen en de bijgestelde portfoliosystematiek, zal ook het beoordelingskader worden bijgesteld. Hierbij zal er gestreefd worden naar reductie van het aantal indicatoren (tot maximaal 5-7 indicatoren, zie richtlijnen), de structuur in rubrics en het aantal te beoordelen items per beoordelingsmoment. In een te beschrijven toetsingsprocedure worden daarbij alle beoordelingsmomenten (zowel formatief als summatief) meegenomen. In welke mate dit mogelijk is, zal per opleiding en portfolio verschillen.

2.4 Pilot

De vraag of de richtlijnen een authentiek portfoliosystematiek opleveren, is onderzocht in de pilotfase van het project.

De onderzoeksvraag die centraal staat in de pilot luidt als volgt: Wat is het effect van een op richtlijnen gebaseerd authentiek portfoliosysteem op de (beleefde) kwaliteit van de portfoliobeoordeling?

Om het effect hiervan te onderzoeken zijn de richtlijnen geconcretiseerd in een aantal interventies die toegepast worden om de authenticiteit van portfoliobeoordeling te bevorderen. De concretisering van deze richtlijnen is afhankelijk van verschillen in de context (de lerarenopleiding) en in oplossing (de aard van de aanpassingen).

Verschillen in context

In eerder veldonderzoek (van Diepen, e.a., in druk) is gebleken dat het portfolio niet bestaat en dat de invulling hiervan per opleiding verschilt. Deze verschillen werden nog eens bevestigd bij het vergelijken van de portfolio's van de afgelopen jaren op de deelnemende lerarenopleidingen. Deze verschillen komen voort uit de visie van de opleiding en zijn nauw verweven met specifieke opleiding- en toetsingskaders. Vanwege deze verwevenheid is het onmogelijk om voor alle lerarenopleidingen een exact dezelfde portfoliosystematiek te ontwikkelen. Vanwege deze verschillen en om een brede toepasbaarheid van richtlijnen te onderzoeken, maken we in de pilot daarom gebruik van twee verschillende contexten waarin portfolio's gebruikt worden. De contexten hebben gemeen dat ze zich afspelen in een monosectorale lerarenopleiding voor aanstaande leerkrachten in de laatste fase van hun opleiding.

Verschillen in oplossing

Uit een evaluatie van de richtlijnen bleek vooral dat er voor een authentieke portfoliosystematiek behoefte is aan meer ruimte en mogelijkheden in combinatie met een adaptieve ondersteuning, begeleiding en beoordeling. De vraag is echter op welke wijze een meer adaptieve begeleiding vormgegeven kan worden. Naast algemene voorzieningen, zijn er in principe twee mogelijkheden te onderkennen die elk hun eigen voor- en nadelen met zich meedragen. In de eerste mogelijkheid wordt de adaptieve begeleiding voornamelijk bij de docent neergelegd. De docent heeft daarbij de taak om op basis van geconstateerde vaardigheden van studenten persoonlijk sturing en ondersteuning te bieden aan studenten. Dit geeft de docent veel directe controle maar is alleen mogelijk bij voldoende tijd voor persoonlijke begeleiding (bijvoorbeeld in de rol van tutor van een groep studenten). In de tweede mogelijkheid worden de studenten zelf meer ingeschakeld om de begeleiding vorm te geven. De studenten hebben daarbij de taak om elkaar van feedback te voorzien. De docent geeft sturing aan dit proces en heeft dus op indirecte wijze controle over de begeleiding die elke cursist ontvangt. Op deze wijze kan er natuurlijk meer efficiënt met de tijd worden omgegaan.

Contextomschrijvingen

In beide lerarenopleiding wordt op een verschillende wijze invulling gegeven aan de geselecteerde richtlijnen uit het werkpakket ontwikkeling. Beide lerarenopleidingen kiezen daarom ook voor een voor hen passende onderzoeksopzet. De resultaten dragen echter bij aan het beantwoorden van dezelfde onderzoeksvraag:

Wat is het effect van een (op de richtlijnen gebaseerd) authentieke portfoliosystematiek op de kwaliteit van de portfoliobeoordeling?

Hierna volgt een beschrijving van de verschillende contexten waarbinnen de pilots op beide lerarenopleidingen plaatsvinden.

2.4.1 Context Hogeschool de Kempel

Op hogeschool de Kempel speelt het onderzoek zich af in de leergang Bewegingsonderwijs. Door het volgen van de leergang bewegingsonderwijs kunnen (aanstaande) leerkrachten hun bevoegdheid halen voor het geven van bewegingsonderwijs aan de groepen 3 t/m 8 in het primair onderwijs. De leergang bestaat uit drie blokken met verschillende thema's. Op de Kempel volgen studenten tijdens hun opleiding blok 1 in de initiële onderwijstijd en de overige blokken postinitieel. Het onderzoek zal plaatsvinden in blok 3. De deelnemers betreffen in het algemeen net afgestudeerde studenten.

Elk blok wordt afgesloten met het maken van een digitaal portfolio. Aan de hand van een reflectie met bijbehorend bewijsmateriaal geeft de student inzage in de toepassing van het geleerde in de stagepraktijk. Het portfolio is qua opzet in alle blokken gelijk maar specifiek voor blok 3 is dat er naar aanleiding van het ingeleverde portfolio nog een gesprek volgt. In dit gesprek wordt de student bevraagd op enkele punten waarover nog onvoldoende informatie in het portfolio voorhanden is of twijfel bestaat. Dit vormt tevens de gelegenheid voor studenten om op mondelinge wijze de gevraagde bewijsvoering aan te tonen.

2.4.2 Context Hogeschool Marnix Academie

Op de Marnix Academie vindt de pilot plaats binnen de lijn studietoetsing. Studenten op de Marnix Academie werken vanaf leerjaar één met een digitaal portfolio. Zij leveren twee keer per leerjaar een digitaal portfolio in (waarvan één formatief toetsmoment en één summatief toetsmoment). Als het digitaal portfolio is goedgekeurd door de assessor volgt een gesprek (CGI) en vindt de eindbeoordeling plaats. De toets is holistisch van aard. De studenten tonen in samenhang hun hbo-niveau en competentieniveau en geven hun visie op het beroep weer. Ze brengen samenhang aan in hetgeen ze de afgelopen tijd geleerd hebben. Gedurende het proces wordt gebruik gemaakt van peers. Studenten geven vanaf leerjaar één feedback op het product van de ander. Tijdens het eerste formatieve toetsmoment in het derde jaar geeft niet de studietoetsing maar zijn het de studenten die elkaars portfolio van schriftelijk van feedback voorzien, onder begeleiding van de studietoetsing. Gedurende de opleiding zijn er regelmatig studietoetsingbijeenkomsten, de frequentie en duur verschilt per opleidingsfase. In de minorfase is zijn er gemiddeld eens in de twee weken bijeenkomsten van 3 uur.

Deze pilot wordt uitgevoerd met een studietoetsinggroep van tien vierdejaars studenten en een studietoetsing/assessor. De studenten in de pilot zijn dus bekend met het digitaal portfolio als formatieve en summatieve toets, een gesprek (criteriumgericht interview, CGI) naar aanleiding van portfolio en peerfeedback. De uitdaging in deze pilot wordt om een authentiek portfolio neer te zetten aan de hand van de opgeleverde richtlijnen in het werkpakket onderzoek.

3. Pilot HS Kempel



3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de pilot op Hogeschool de Kempel. Hiervoor zal in paragraaf 3.2. een beschrijving worden gegeven van de onderzoeksopzet van de pilot. Tevens zal in deze paragraaf aandacht worden besteedt aan de wijze waarop de richtlijnen en deelproducten uit hoofdstuk 2 zijn vertaald in passende interventies voor het uit kunnen voeren van een pilotstudie in de hogeschool. In paragraaf 3.3. worden de resultaten gepresenteerd. Tot slot volgt in de laatste paragraaf een opsomming van de belangrijkste conclusies van deze pilot en worden aanbevelingen gedaan voor het vervolg in de praktijk.

3.2 Opzet Pilot

3.2.1 Onderzoeksvraag

In de pilot op de lerarenopleiding stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

Wat is het effect van een (op de richtlijnen gebaseerd) authentieke portfoliosystematiek op de kwaliteit van de portfoliobeoordeling?

Verondersteld wordt dat het authentieke portfolio leidt tot een hogere waardering van zowel deelnemers als begeleiders/assessoren op de authenticiteit (echtheid en eigenheid) van het portfolio zonder dat dit aantoonbaar ten koste gaat van andere kwaliteitsaspecten.

De interventies vormen de onafhankelijke variabelen in het onderzoek. Aan de hand van deze interventies is het (op de richtlijnen gebaseerde) authentieke portfolio vorm gegeven. De kwaliteit van het eindresultaat (portfolio) en de percepties van studenten en docenten over proces- en product-gerelateerde kwaliteitsaspecten vormen de afhankelijke variabelen. In de volgende paragrafen worden het design, de variabelen nader beschreven.

3.2.2 Onderzoeksopzet

Voor het onderzoek op HS de Kempel wordt een (quasi-)experimentele onderzoeksopzet gebruikt. In het onderzoek wordt een experimentele groep vergeleken met twee controlegroepen. De experimentele groep verschilt van de controlegroepen in de portfoliosystematiek (zie interventies). De twee controlegroepen bestaan uit twee verschillende groepen deelnemers en een verschillende begeleidende docent. Aan de hand van een vragenlijst worden daarbij in een voormeting en nameting de percepties verzameld van de deelnemers over de authenticiteit van het portfolio en andere kwaliteitsindicatoren.

Het onderstaande overzicht geeft schematisch de onderzoeksopzet weer.

	Voormeting	Portfolio	Nameting
Groep 1(controle a)	Vragenlijst X	Oud	Vragenlijst X
Groep 2 (controle b)	Vragenlijst X	Oud	Vragenlijst X
Groep 3 (experimenteel)	Vragenlijst X	Nieuw	Vragenlijst X

3.2.3 Deelnemers

Voor de pilot is gebruik gemaakt van cursisten uit de reeds lopende opleidingsgroepen. De cursisten hebben allemaal de lessen uit blok 1 en 2 afgerond en hebben in de tijdsperiode van sept 2013 tot jan 2014 deelgenomen aan blok 3. De deelnemers zijn oorspronkelijk ad-random aan een groep toegewezen. In het onderzoek zijn uiteindelijk alleen de deelnemers meegenomen die blok 3 hebben afgerond en aan beide vragenlijsten hebben deelgenomen (experimenteel n=18, controlegroep n=25).

Voor het controleren van eventuele verschillen die tussen groepen zijn ontstaan in de eerste blokken, zijn in de vragenlijsten additionele gegevens verzameld. Dit betreft onder andere de portfolioscore in blok 2 (onvoldoende of voldoende) en het aantal herkansingen dat hiervoor nodig is geweest. Ook zijn additionele gegevens verzameld over de vooropleiding en de eigen inschatting van de taal-, en reflectievaardigheid. In het hoofdstuk resultaten kan een overzicht worden gevonden van de gemiddelde scores op dit gebied.

3.2.4 Onafhankelijke variabelen (Interventies)

Op basis van het onderzoek naar bestaande portfoliosystematiek is er een aantal richtlijnen geformuleerd voor het verbeteren van de authenticiteit van portfoliobeoordeling. Deze richtlijnen kunnen worden gevonden in bijlage 1. In sessies met de projectgroep en klankbordgroep zijn deze richtlijnen besproken en geclusterd in drie betekenisvolle gebieden waarop verbeteringen worden gerealiseerd:

1. begeleiding van en door studenten: inbouwen adaptieve ondersteuning en begeleiding op basis van geconstateerde vaardigheden en halffabricaten (tussenversies portfolio)
2. inrichting van het portfoliosysteem: met meer mogelijkheden voor beeldmateriaal en feedback
3. beoordelen van studenten: met sequentiële toetsing en hergebruik van feedback

Voor onderzoeksdoeleinden zijn de richtlijnen gecombineerd in drie interventies. Alles draait hierbij om het mogelijk maken van een adaptieve begeleiding en beoordeling. Hierna zullen de interventies in detail worden beschreven.

Interventie 1 Begeleiding

Ten opzichte van de oude situatie krijgen cursisten structurele begeleiding in het samenstellen en beoordelen van elkaars portfolio. De begeleiding krijgt vorm in drie vooraf vastgestelde begeleidingsmomenten en een instructie vooraf. Deze momenten vinden plaats tijdens reguliere lesmomenten. Hierdoor blijft de totale lestijd gelijk. Tijdens de begeleidingsmomenten geven de studenten feedback op elkaars halffabricaat producten (zijnde concept versies van het portfolio). Deze feedback sluit aan bij de schriftelijke feedback die eerder in het portfoliosysteem is gegeven. De docent loopt rond en geeft waar gewenst extra uitleg. Ter structurering van deze feedback wordt er gebruik gemaakt van kijkwijzers (met aandachtspunten voor het portfolio).

Tijdens de instructie worden studenten geïnformeerd over de gewijzigde portfoliosystematiek. Ze ontvangen daarbij een uitleg over:

- het ontwikkelen en beschikbaar stellen van een goed (halffabricaat) portfolio
- het geven van goede feedback via het portfoliosysteem.

Interventie 2 Portfoliosysteem (peer review functionaliteit)

In alle groepen wordt hetzelfde portfoliosysteem gebruikt. Wel is er in de experimentele groep sprake van een andere inrichting. Ten opzichte van de oude inrichting worden in het portfoliosysteem voorzieningen getroffen voor het systematisch inbrengen van multimedia en het samenstellen en geven van feedback op halffabricaten (tussenversies) van portfolio's. De volgende wijzigingen worden doorgevoerd in het systeem (zie het projectplan van het ontwikkelwerkpakket voor een gedetailleerde beschrijving van de deelproducten):

- Verschillende templates voor portfolio's variërend in mate van ondersteuning (van sterk sturend tot veel vrije ruimte)
- Verschillende mogelijkheden om illustraties of bewijsmateriaal in beeld uit te drukken (zie experimentele groep en controlegroep-1)
- Kijkwijzers voor het beoordelen van halffabricaat portfolio's
- Feedbackfunctionaliteit voor het geven van feedback op illustraties en dossiers

Interventie 3 Beoordeling

In alle groepen vindt de uiteindelijke summatieve beoordeling op dezelfde wijze plaats. In de experimentele groep is er door de structurele feedbackmomenten wel sprake van formatieve beoordelingsmomenten. Om de kwaliteit van deze formatieve beoordeling te versterken, vormt de kwaliteit van de feedback een apart aandachtspunt. Hierbij wordt er gebruik gemaakt van een aangepaste feedbackmethodiek die ontleend is vanuit Virtual Action Learning (zie bijlage 2).

3.2.5 Afhankelijke variabele

De afhankelijke variabelen in dit onderzoek worden gevormd door de oordelen van assessoren over de kwaliteit van het eindproduct en de percepties van deelnemers en begeleiders over de kwaliteit de gehele portfolio(begeleiding)systematiek. Dit laatste is gemeten aan de hand van een vragenlijst en vormt een uitdrukking van de kwaliteitsbeleving van betrokkenen op criteria voor zowel het proces als het product.

Eindoordeel portfolio

Voor het eindoordeel van het portfolio is aangesloten bij het reguliere beoordelingskader van de opleiding. Deze bestaat uit een aantal vaste criteria. Dit zijn dezelfde criteria die ook worden gebruikt bij het beoordelen van de leerkrachtcompetenties in de PABO. Naast een aantal randvoorwaardelijke zaken bestaan deze criteria uit kennis, vaardigheid, houding, samenhang, planmatig handelen en reflectie. Op deze criteria kan een totaal aantal van 0-21 punten worden behaald.

Vragenlijst naar authenticiteit en andere kwaliteitsaspecten

Om de kwaliteit van de portfoliobeoordeling tot uitdrukking te brengen is gekozen voor de kwaliteitsindicatoren van competentie assessment programma's (Baartman, 2006). In tegenstelling tot de klassieke op psychometrische gronden gebaseerde indicatoren, wordt hierbij gebruik gemaakt van een tiental kwaliteitsindicatoren waarin authenticiteit ook al is opgenomen. Vanwege de focus op authenticiteit in dit onderzoek, is authenticiteit hierbij opgesplitst in twee delen: authenticiteit als echtheid en authenticiteit als eigenheid. Dit levert uiteindelijk een geheel op van elf kwaliteitsindicatoren. Deze indicatoren zijn geoperationaliseerd in vier tot vijf sleutelbegrippen (aspecten per indicator). De begrippen zijn tot slot vertaald in een vragenlijst met vier- tot vijftal vragen per kwaliteitsindicator. Per indicator kunnen deelnemers met een cijfer (1-10) aangeven in

welke mate men de kwaliteit van de portfoliobeoordeling op die indicator had ervaren. Tot de indicatoren behoorde onder andere:

Kwaliteit op gebied van authenticiteit	Overige kwaliteitsaspecten
1. Authenticiteit als echtheid	3. Acceptatie
2. Authenticiteit als eigenheid	4. Cognitieve complexiteit
	5. Vergelijkbaarheid
	6. Betekenisvolheid
	7. Transparantie
	8. (Kosten)Efficiëntie
	9. Onderwijsgevolgen
	10. Rechtvaardigheid
	11. Effecten
	12. Geschiktheid onderwijsdoelen
	13. Geschiktheid zelfsturend leren

In bijlage 3 kan een overzicht worden gevonden van de vragenlijst.

3.2.6 Overzicht

Het onderstaande schema geeft een overzicht van het onderzoek over tijd. In de kolommen staan de interventies en metingen, in de rijen de experimentele groep (groep 1) en de controle groepen (groep 1 en 2).

Tabel 6: Schematische weergave van het onderzoeksdesign.

BLOK 3	Docent	Startsessie	Module 1 (Les 1 - ..)	Feed Back Ronde 1	Module 2 (Les .. tot ...)	Feed Back Ronde 2	Module 3 (Les ... tot ...)	Feed Back Ronde 3	Afsluiting
Groep 1 N=	R. Basart	- Afname vragenlijst	-	-	-	-	-	-	- Afname vragenlijst - evaluatie docent
Groep 2 N =	F. de Bruijn	- Afname vragenlijst - instructie	-	-	-	-	-	-	- Afname vragenlijst - evaluatie docent
Groep 3 N =	H. vd. Wiel	- Afname vragenlijst - instructie	Feedback en multimedia plaatsen in portfolio systeem	X	Feedback en multimedia plaatsen in portfolio systeem	X	Feedback en multimedia plaatsen in portfolio systeem	X	- Afname vragenlijst - evaluatie docent

3.2.7 Data-analyse

Voor de data-analyse zal gebruik worden gemaakt van SPSS. Aan de hand van enkele analyses zal daarbij eerst een controle worden uitgevoerd op de vergelijkbaarheid van de (controle)groepen. Daarna zullen op de eindscore en percepties (uitgedrukt in een cijfer) verschillen analyses worden uitgevoerd zowel tussen groepen als binnen groepen. Hiervoor zal gebruik worden gemaakt van multivariate analyses met herhaalde metingen (WS-design).

3.3 Resultaten

3.3.1 Verschillen tussen groepen vooraf

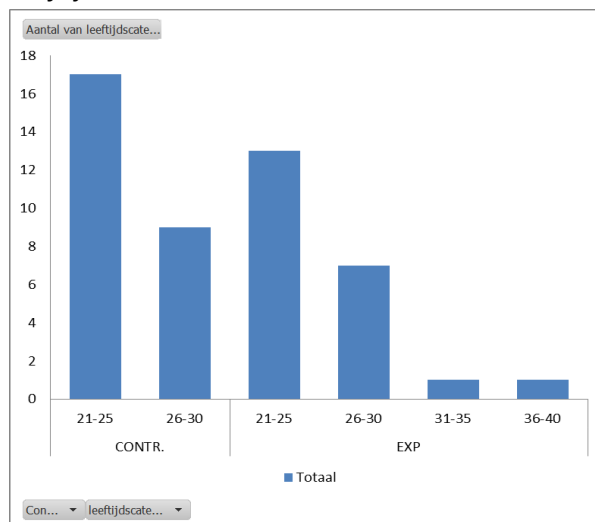
Naar aanleiding van de verzamelde gegevens zijn er eerst analyses uitgevoerd op de mate waarin de controlegroepen vergelijkbaar zijn met elkaar. Op basis van de portfolio-beoordelingen in blok 2 en de vooropleiding van de deelnemers zijn er geen noemenswaardige, en significante, verschillen gevonden tussen de twee verschillende controlegroepen. Op basis van deze analyse, en de kleine aantallen in de tweede groep, zijn de controlegroepen vervolgens bij elkaar gevoegd.

Ook tussen de experimentele groep en controlegroepen. Op basis van de ingevulde vragenlijsten kunnen de deelnemers aan de experimentele en controle groep als volgt gekarakteriseerd worden.

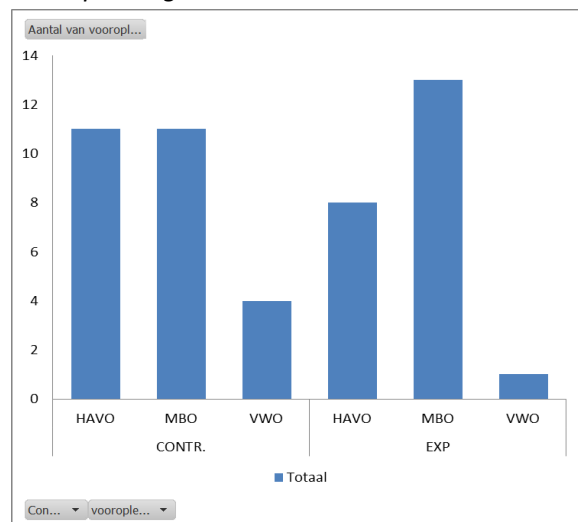
Vooropleiding en Leeftijd

In de onderstaande grafieken wordt voor de experimentele en controlegroep de verdeling in leeftijdscategorieën en vooropleiding weergegeven.

Leeftijd

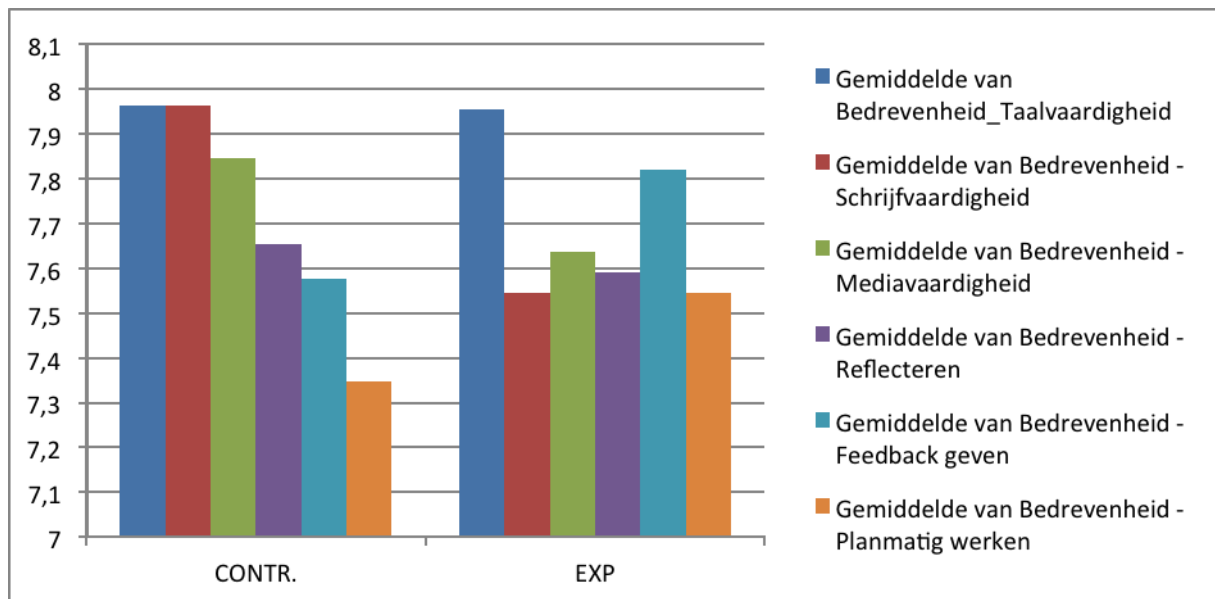


Vooropleiding



Qua leeftijd is te zien dat de groepen een vergelijkbare leeftijdsopbouw kennen. De hoogste categorie wordt daarbij gevormd door de jonge, pas afgestudeerde leerkrachten (leeftijdscategorie 21 tot 25 jaar) gevolgd door de daaropvolgende leeftijdscategorieën. De controlegroep heeft gemiddeld weliswaar een jongere leeftijd, en kent geen deelnemers in de twee hoogste leeftijdscategorieën (31-35, en 36-40 jaar) maar de verschillen zijn te klein om significant te noemen.

Qua vooropleiding zijn er belangrijke verschillen waar te nemen tussen de experimentele groep en controlegroepen. Zoals in de figuur te zien is kent de controlegroep meer HAVO en VWO opgeleiden dan de experimentele groep en kent de controlegroep in tegenstelling tot de experimentele groep geen MBO opgeleiden. In de experimentele groep vertegenwoordigt de MBO-instroom zelfs de categorie met de meeste instromers. In het licht van de recente discussies over de kwaliteit van MBO in de PABO is dit een relevante constatering. Zoals in de volgende figuur te zien is, betekent dit overigens niet direct dat de deelnemers zichzelf ook lager beoordelen op vaardigheidsgebied.



In deze figuur is te zien dat deelnemers aan de experimentele groep zichzelf lager beoordelen op het gebied van schrijfvaardigheid en mediavaardigheid maar hoger beoordelen op het gebied van feedback geven en planmatig werken. De verschillen zijn echter dusdanig klein (variërend tussen 7 en 8) dat er in het algemeen kan worden geconstateerd dat deelnemers zich meer dan voldoende bedreven achten. In welke mate dit op objectieve gronden berust is een vraag die we in dit onderzoek niet hebben kunnen vaststellen.

3.3.2 Verschillen tussen experimentele groep en controlegroep

In het onderzoek is gekeken naar het effect van de interventies op de eindbeoordeling van het portfolio (product) en op de percepties van de deelnemers over de gehele portfoliosystematiek (proces en product).

Scores eindbeoordeling portfolio

De tabel hieronder geeft de gemiddelde scores weer van de eindbeoordeling op het portfolio in blok 2 en in blok 3. Uit de analyse kwam naar voren dat het portfolio in blok 2 gebaseerd was op louter een voldoende/onvoldoende beoordeling en niet onderscheidend genoeg was (alle in het onderzoek meegenomen deelnemers bleken een voldoende te hebben behaald) om het van waarde te laten zijn. Besloten derhalve is om de score in blok 2 uit het onderzoek te laten en te concentreren op de eindbeoordeling in blok 3.

	Groep	Blok 2	GEM	Std	N
Score Portfolio	Experimenteel	18	14.94	2.13	18
	Controlegroep	23	17.52	1.49	23
	Total	41	16.39024	2.20	41

Uit de tabel komt naar voren dat de controlegroep een hogere gemiddelde score behaalt dan de deelnemers in de experimentele groep. Dit verschil is overigens niet significant. De trend is echter tegen de verwachting in maar kan logisch verklaard worden doordat ook de persoon van de beoordelaar/begeleider een bepalende rol speelt bij de totstandstandkoming van het eindoordeel. Dit zou gecontroleerd kunnen worden door een tweede, onafhankelijke beoordelaar, alle portfolio's na te laten kijken. Dit bleek om praktische redenen echter niet mogelijk. Daarnaast kan door een vergelijking binnen groepen, voor deze verschillen gecorrigeerd worden.

Percepties deelnemers op kwaliteitsaspecten

Authenticiteit als echtheid en eigenheid

Voor de vergelijking van de percepties van deelnemers op de kwaliteitsaspecten wordt onderscheid gemaakt tussen de aspecten van authenticiteit en overige kwaliteitsaspecten. De hypothese hierbij was dat de doorgevoerde interventies een positief effect zouden hebben op de beleving van authenticiteit door de deelnemers. Voor het testen van deze hypothese is gebruik gemaakt van een Multivariate Analyse (MANOVA) met herhaalde metingen. In de volgende tabel worden de beschrijvende statistieken getoond voor authenticiteit als echtheid en als eigenheid.

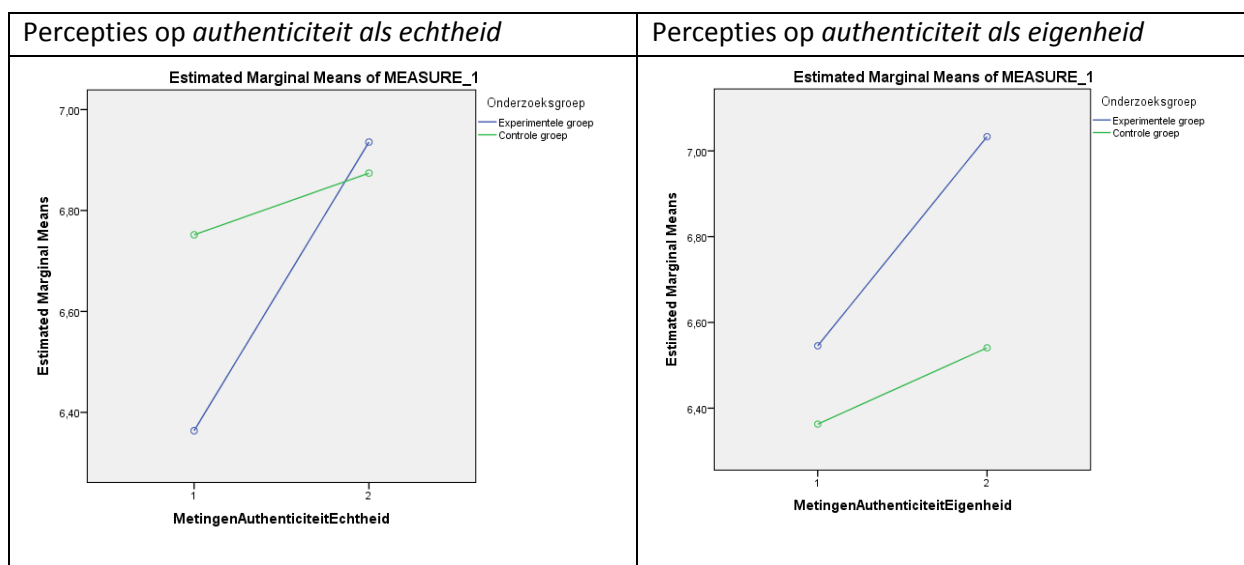
Authenticiteit als Echtheid

Onderzoeksgroep	Echtheid	Gem.	STD	N
Experimentele groep	Beginmeting	6.36	.205	22
	Eindmeting	6.94	.218	22
Controle groep	Beginmeting	6.75	.185	27
	Eindmeting	6.87	.197	27

Authenticiteit als Eigenheid

Onderzoeksgroep	Eigenheid	Gem.	STD	N
Experimentele groep	Beginmeting	6.55	.94	22
	Eindmeting	7.03	1.06	22
Controle groep	Beginmeting	6.36	.84	27
	Eindmeting	6.54	1.04	27

In de volgende figuren worden voor deelnemers in de experimentele en controlegroep de percepties getoond op authenticiteit als echtheid en eigenheid.



Ten aanzien van authenticiteit als echtheid kan er een significant verschil worden waargenomen tussen de experimentele groep en controlegroep $F(1,49)=4,55$, $p=0,04$). De experimentele groep laat daarbij een sterkere stijging zien (gem. 0,57 punt hoger) dan de controlegroep (gem. 0,12 punt hoger). Ondanks een lagere score in de beginmeting scoort de experimentele groep uiteindelijk bij de eindmeting hoger dan de controlegroep.

Ten aanzien van authenticiteit als eigenheid laat de experimentele groep gemiddeld genomen ook een sterkere stijging zien dan de controlegroep. De verschillen zijn echter niet groot genoeg om significant te worden.

Overige kwaliteitsaspecten

Naast authenticiteit als echtheid en eigenheid zijn ook de scores bekeken op andere kwaliteitsaspecten. De hypothese hierbij was dat de doorgevoerde verbeteringen ten gunste van authenticiteit geen negatieve invloed zouden hebben op de overige kwaliteitsaspecten.

In de onderstaande tabel worden de gemiddelde scores weergegeven op de andere kwaliteitsaspecten.

Tabel: .. Overige kwaliteitsaspecten

Kwaliteitsaspecten		Acceptatie		Complexiteit		Vergelijkbaarheid		Efficiëntie		Consequenties Leren		Rechtvaardigheid	
Onderzoeksgroep		.Gem.	STD	.Gem.	STD	.Gem.	STD	.Gem.	STD	.Gem.	STD	.Gem.	STD
Experimentele groep (n=22)	Beginmeting	6,50	,90	6,39	,90	6,10	1,23	5,75	1,44	5,96	1,49	6,37	1,02
	Eindmeting	7,18	1,05	7,25	,79	7,11	1,27	6,24	1,22	6,77	1,32	6,93	1,56
Controle groep (n=27)	Beginmeting	6,73	,88	6,61	,62	6,73	1,25	5,40	1,27	5,53	1,25	6,90	1,01
	Eindmeting	6,88	1,12	6,97	,89	7,05	1,41	6,14	,99	5,60	1,58	7,16	1,16

Kwaliteitsaspecten		Onderwijsdoelen		Leerdoelen		Betekenisvolheid		Herhaalbaarheid		Transparantie	
Onderzoeksgroep		.Gem.	STD	.Gem.	STD	.Gem.	STD	.Gem.	STD	.Gem.	STD
Experimentele groep (n=22)	Beginmeting	6,47	1,00	5,62	1,14	6,21	1,05	6,01	1,33	6,20	,94
	Eindmeting	7,36	,80	7,01	,83	6,87	1,18	6,69	,88	6,84	1,07
Controle groep (n=27)	Beginmeting	6,30	1,02	5,72	1,33	6,38	1,33	5,98	1,79	6,39	1,00
	Eindmeting	6,93	1,27	6,32	1,07	6,74	1,24	6,66	1,50	6,86	,95

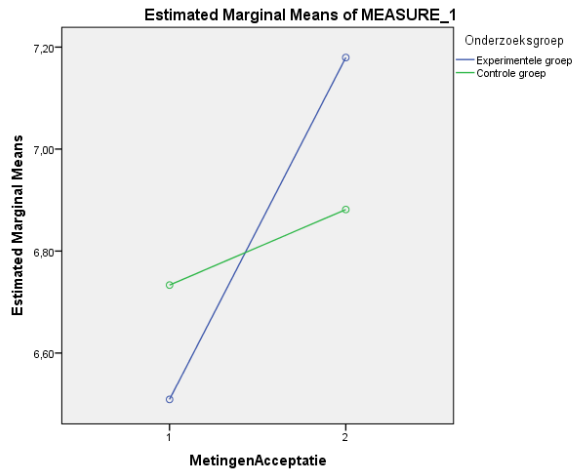
Uit de vergelijking tussen experimentele en controlegroep blijkt op geen enkel van de kwaliteitsaspecten een negatieve invloed kan worden gevonden van de doorgevoerde interventies. De doorgevoerde interventies blijken nog een (marginaal) significant effect te hebben gehad op vier andere kwaliteitsaspecten:

1. Leerdoelen ($F(1,49)=4,00$, $p=0,05$)
2. Acceptatie ($F(1,49)=3,16$, $p=0,08$)
3. Complexiteit ($F(1,49)=2,84$, $p=0,10$)
4. Vergelijkbaarheid ($F(1,49)=2,90$, $p=0,10$)

In de volgende figuren worden de verschillen op deze kwaliteitsaspecten tot uitdrukking gebracht. Op alle figuren is een gelijke trend zichtbaar waarbij de experimentele groep vanuit een relatieve

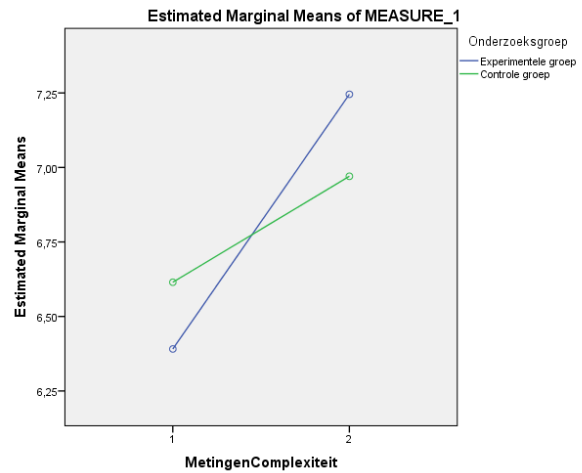
achterstand bij de beginmeting een grotere stijging doormaakt om uiteindelijk gemiddeld hoger te eindigen op de eindmeting.

Kwaliteitsaspect: Acceptatie



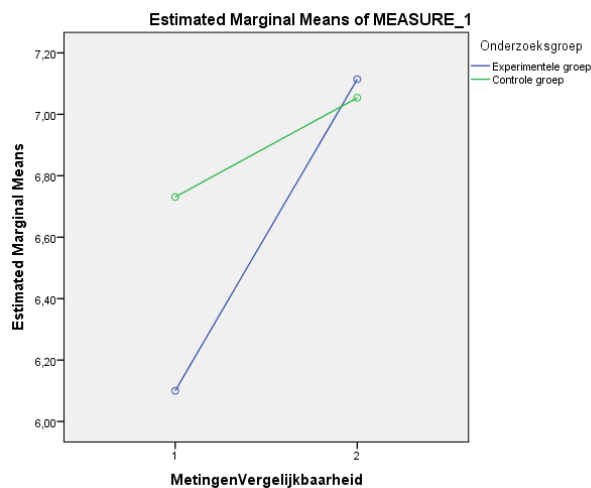
Acceptatie: $F(1,49)=3,16$, $p=0,08$. Experimentele groep start lager dan de controlegroep maar laat een grotere stijging zien en eindigt uiteindelijk hoger.

Kwaliteitsaspect: Complexiteit



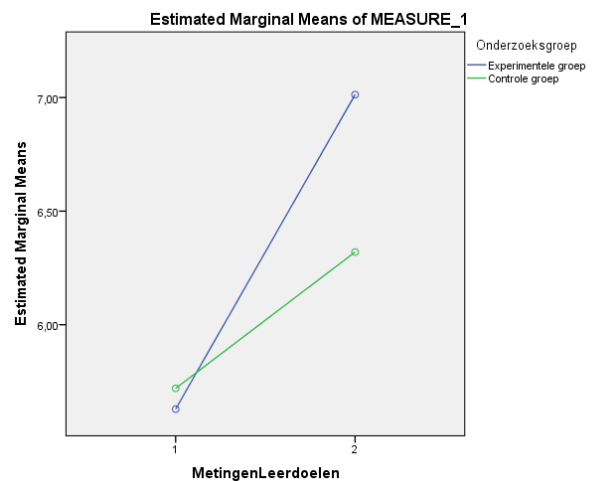
Complexiteit: $F(1,49)=2,84$, $p=0,10$. Experimentele groep start lager dan de controlegroep maar laat een grotere stijging zien en eindigt uiteindelijk hoger.

Kwaliteitsaspect: Vergelijkbaarheid



Vergelijkbaarheid: $F(1,49)=2,90$, $p=0,10$. Experimentele groep start aanzienlijk lager dan de controlegroep maar laat een grotere stijging zien en eindigt uiteindelijk ongeveer gelijk.

Kwaliteitsaspect: Leerdoelen



Leerdoelen: $F(1,49)=4,00$, $p=0,05$. Experimentele groep start ongeveer gelijk de controlegroep maar laat een grotere stijging zien en eindigt uiteindelijk hoger.

3.3.3 Verschillen tussen voor- en eindmeting binnen experimentele groep

In de laatste analyse is gekeken naar de resultaten binnen de experimentele groep. De hypothese hierbij is dat door de interventies de groep hoger scoort op de eindmeting dan op de beginmeting. Hiervoor is er voor de eindbeoordeling en per kwaliteitsaspect gebruik gemaakt van een t-toets. Aangezien er binnen de experimentele groep geen verschillen zijn tussen personen en beoordelaar, kan aangenomen worden dat de foutvariantie afneemt en het effect van de interventie duidelijker zichtbaar is.

In de onderstaande tabel worden de resultaten weergegeven van de t-toets op de percepties over kwaliteitsaspecten van deelnemers binnen de experimentele groep.

Paired Samples Test		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		GEM	STD	Std. Error	95% Confidence Interval of Difference				
					Onder	Boven			
1	GEM_Begin_Echtheid - GEM_Eind_Echtheid	-.57197	1.01600	.21661	-1.02244	-.12150	-2.641	21	.015
2	GEM_Begin_Eigenheid - GEM_Eind_Eigenheid	-.48788	1.05999	.22599	-.95785	-.01791	-2.159	21	.043
3	GEM_Begin_Acceptatie - GEM_Eind_Acceptatie	-.67045	.59675	.12723	-.93504	-.40587	-5.270	21	.000
4	GEM_Begin_Complexiteit - GEM_Eind_Complexiteit	-.85455	1.11878	.23852	-1.35059	-.35851	-3.583	21	.002
5	GEM_Begin_Vergelijkbaarheid - GEM_Eind_Vergelijkbaarheid	-1.01439	1.31341	.28002	-1.59673	-.43206	-3.623	21	.002
6	GEM_Begin_Efficiëntie - GEM_Eind_Efficiëntie	-.48651	1.38923	.30315	-1.11888	.14586	-1.605	20	.124
7	GEM_Begin_ConsequentiesLeren GEM_Eind_ConsequentiesLeren	-.80238	1.82006	.39717	-1.63086	.02610	-2.020	20	.057
8	GEM_Begin_Rechtvaardigheid - GEM_Eind_Rechtvaardigheid	-.56111	1.78594	.42095	-1.44924	.32702	-1.333	17	.200
9	GEM_Begin_Onderwijsdoelen - GEM_Eind_Onderwijsdoelen	-.89444	.87229	.19035	-1.29151	-.49738	-4.699	20	.000
10	GEM_Begin_Leerdoelen - GEM_Eind_Leerdoelen	-1.38413	1.23517	.26954	-1.94637	-.82188	-5.135	20	.000
11	GEM_Begin_Betekenisvolheid - GEM_Eind_Betekenisvolheid	-.66190	1.61454	.35232	-1.39683	.07302	-1.879	20	.075
12	GEM_Begin_Herhaalbaarheid - GEM_Eind_Herhaalbaarheid	-.67619	1.60031	.34922	-1.40464	.05226	-1.936	20	.067
13	GEM_Begin_Transparantie - GEM_Eind_Transparantie	-.64286	1.15383	.25179	-1.16807	-.11764	-2.553	20	.019

In de tabel kan worden waargenomen dat op acht van de dertien kwaliteitsaspecten een significant effect ($<0,05$) kan worden waargenomen. Deze omvatten in elk geval de beoogde percepties van deelnemers op authenticiteit als echtheid en op authenticiteit als eigenheid. Ook op andere kwaliteitsaspecten kan een positief effect worden waargenomen waaronder: acceptatie, complexiteit, vergelijkbaarheid, onderwijsdoelen, leerdoelen en transparantie.

Hetzelfde positieve effect is ook op de overige kwaliteitsaspecten waarneembaar maar de effecten op consequenties leerdoelen, betekenisvolheid en herhaalbaarheid zijn slechts marginaal significant ($<0,10$) en op de overige twee (rechtvaardigheid en efficiëntie) niet significant ($<0,20$).

3.3.4 Overige percepties studenten en begeleider

Naast de percepties door studenten zijn ook de percepties van de docenten (in de rol van begeleider of beoordelaar) verzameld. Hierbij werd na afloop van elk feedbackmoment door de docent systematisch verslag gedaan van het proces en waarneembare uitkomsten. Ook van elk

portfoliogesprek is er op deze wijze systematisch verslag gedaan. In deze gesprekken was er na afloop ruimte om met de student in gesprek te gaan over de wijze waarop (de aangebrachte vernieuwingen in) de portfoliosystematiek zijn beleefd. Deze gesprekken hebben in belangrijke mate bijgedragen aan het verkrijgen van meer inzicht in de betekenis achter de kwaliteitsoordelen en de samenhang hiertussen.

Op basis van deze verslagen en gesprekken met de begeleider, zijn de percepties van zowel studenten als de opleider systematisch geëvalueerd. Aan de hand van de (deelproducten behorend tot) drie interventies worden de belangrijkste bevindingen hierna puntsgewijs kort samengevat.

1. Begeleidingssystematiek (peer-review)

In eerste instantie heeft de evaluatie zich gericht op de effecten van de begeleiding. Hieronder valt de inrichting van het peer-review proces, de begeleiding door de docent en ondersteunende instrumenten waaronder kijkwijzers en een feedbacksystematiek om de kwaliteit van feedback te promoten. Daarbij zijn een aantal (positieve) effecten geconstateerd.

- a. Studenten zijn eerder aan de slag met het portfolio. Waar in voorgaande jaren een aanzienlijke groep studenten pas op het laatste moment echt aan het schrijven van het portfolio toekwam, zijn er in de huidige systematiek volgens de begeleider geen studenten meer die uitstelgedrag vertonen. De drie plenaire feedbackmomenten dwingen alle studenten om op deze gezette tijden hun portfolio gereed te hebben. In de gesprekken met studenten achteraf wordt deze indruk bevestigd. Studenten geven daarbij aan dat zij door de systematiek geholpen worden om eerder hun werk in toonbare vorm gereed te hebben.
- b. Door (instrumenten van) peer-review en de plenaire feedbackmomenten wordt het portfolio systematisch gekoppeld aan het leren op de werkplek. Ondanks het gegeven dat een aantal studenten de eerste bijeenkomst nog nodig hadden om te wennen, geven studenten aan dat zij door de gekozen opzet in een vroegtijdig stadium al gedwongen worden om na te denken over de wijze waarop de eigen visie terug te zien is in het praktisch handelen. De ontwikkelde kijkwijzers spelen hierin een belangrijke rol. Veel studenten geven daarnaast aan dat de feedback van medestudenten heeft geleid tot ideeën en praktische tips die ze de les daarop al toe hebben kunnen passen. Dit heeft een positief effect op de authenticiteit van het portfolio en de functie van het portfolio als instrument om te leren.
- c. De kwaliteit van feedback is cruciaal. Gedurende de plenaire feedbackmomenten hebben de studenten ook de gelegenheid om de kwaliteit van de ontvangen feedback te waarderen. Een aantal studenten geeft aan dit lastig te vinden. Op basis van een analyse van de gegeven feedback in het systeem is te zien dat de kwaliteit van de feedback varieert. Het merendeel van de feedback is te categoriseren als leesbewijs (niveau 2, zie bijlage 3) terwijl de hoogste vorm van feedback vaak te categoriseren is als aanvulling (niveau 4, zie bijlage 3). Feedback die de kwaliteit van het portfolio over de gehele linie verhoogd wordt slechts sporadisch gehaald. Studenten erkennen in het algemeen dat het geven van kwalitatief goede feedback lastig is en iets is waarin ze nog kunnen groeien. De verslaglegging van de begeleider tijdens de plenaire feedbackmomenten bevestigt dit beeld. Uit de observaties blijkt dat de kwaliteit van de feedback tijdens de momenten enorm varieert. Volgens de betrokken begeleider kan wel een groei in feedback over de bijeenkomsten heen worden geconstateerd. Dit kan ook

worden gezien aan de gestelde vragen naar (extra) begeleiding door de docent. Waar veel vragen in de eerste bijeenkomst nog te maken hebben met gewenning aan het peer-review proces, gaan de vragen daarna meer over de inhoud.

2. Portfoliosysteem

In tweede instantie heeft de evaluatie zich gericht op de aangebrachte verbeteringen van het portfoliosysteem. Deze veranderingen hadden te maken met inrichting en functionaliteit voor het geven/ontvangen van feedback, het monitoren van dit proces door de begeleider, de gebruikte templates voor de inhoud en de inzet van multimedia daarbij.

- a. Feedbackfunctionaliteit. Ter ondersteuning van de peer-review is tijdens de pilot de notitiefunctie van de ELO geactiveerd (zie bijlage 3). Hierbij kan bij elk onderdeel van het portfolio, in de vorm van een document, foto of ander bestand, een notitie worden gegeven. Notities functioneren hierbij als een soort van post-its die op bewijsmateriaal en illustraties geplakt kan worden. Uit de plenaire feedbackmomenten en analyse van de portfolio's blijkt dat studenten veel gebruik maken van de notitiefunctie. De functionaliteit wordt door studenten in het algemeen positief gewaardeerd. Wel wordt door sommige studenten aangegeven dat men het overzicht dreigt kwijt te raken zodra de hoeveelheid notities groot wordt. Studenten gebruiken de functionaliteit om feedback online te waarderen (met smileys) mondjesmaat. De begeleider heeft door omstandigheden, genoemd in 2b, hierop slechts beperkt in kunnen spelen. Dit zou een ontwikkelpunt kunnen zijn voor de toekomst.
- b. Monitoring door de begeleider. De monitoring van de feedback wordt door de begeleider van belang geacht om de peer-review goed te kunnen begeleiden. Daarbij zijn er een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen. Ten eerste wordt door de begeleider een gemis ervaren aan overzicht om de ontvangen feedback snel te kunnen beoordelen. Nu kost dit relatief veel tijd waardoor de begeleider niet altijd is toegekomen om deze goed te bekijken. Ten tweede wordt door de begeleider aangegeven dat de gegeven feedback niet automatisch kan worden gekoppeld aan een student. Om deze te bekijken dient eerst het portfolio van de duopartner opgezocht te worden om vanuit daar alle notities te bekijken. Al deze acties kosten extra handelingen en tijd, waardoor de begeleiding van het peer-review proces op groepsniveau een zeer bewerkelijke activiteit wordt.
- c. Gebruikte templates. In de pilot is gebruik gemaakt van verschillende (voorgestructureerde) templates voor onderdelen van het portfolio. Studenten hadden daarbij zelf de keuze in de mate waarin ze gebruik wilde maken van deze templates. Vrijwel alle studenten kiezen vanaf het begin om gebruik te maken van de voorgestructureerde templates. Naarmate het proces vordert kiezen een aantal studenten om hier van af te gaan wijken. Over de vraag of de templates ondersteunend of beperkend worden ervaren, lopen de meningen uiteen. De meeste studenten kiezen bij de start uit onzekerheid om de templates over te nemen. Het vullen wordt echter niet altijd als inspirerend ervaren. Naarmate het portfolio invulling krijgt, en ze meer voorbeelden om zich heen zien, ontstaat de behoefte om de vormgeving aan eigen wensen aan te passen. De begeleider geeft aan dat hierbij meespeelt dat dit de eerste

keer was voor studenten. Het valt te verwachten dat studenten zich volgende keren vrijer zullen voelen om af te wijken van de templates.

- d. Inzet van multimedia. In de pilot is de inzet van multimedia bevorderd. De meeste studenten beperken zich hierbij tot een aantal minuten ruwe opnames als illustratie van leerkrachtvaardigheden in de praktijk. Het filmpje wordt dan als hyperlink opgenomen en een korte tekst beschrijft wat er in de video te zien zal zijn. Het videomateriaal wordt slechts sporadisch gemonteerd of bewerkt. Daar waar het wel gebeurt ontstaat volgens de begeleider direct meerwaarde omdat de student vooraf goed heeft nagedacht over de boodschap die hij met het videomateriaal wil uitstralen. De meeste studenten vinden het bewerken van videomateriaal bewerkelijk en voelen zich daar onvoldoende in thuis. Er is behoefte aan training en tools waarmee video's snel en eenvoudig bewerkt kunnen worden. Naast het monteren van videobeelden wordt daarbij gedacht aan tools voor het toevoegen van tekst, pijlen en andere notaties.

3. *Beoordelingssystematiek*

Ook de beoordeling zelf is onderwerp van evaluatie geweest. In de portfoliosystematiek is sprake van een sequentiële beoordeling. Hierbij wordt gebruik gemaakt van input door derden, minimaal drie formatieve beoordelingsmomenten door studenten en een summatieve beoordeling door de beoordelaar.

- a. Input door derden: input door derden wordt van belang geacht voor het bevorderen van authenticiteit. In de portfoliobeoordeling in de pilot is input door derden systematisch meegenomen door het als onderdeel terug te laten komen in de templates en kijkwijzers. Studenten ervaren deze vorm van ondersteuning niet bewust. Aangezien zij in de initiële opleiding hier reeds aan gewend zijn, wordt dit als vanzelfsprekend ervaren. Volgens de begeleider zijn hier nog wel grote verschillen waarneembaar. Veel studenten beperken zich tot de vaste onderdelen (bijvoorbeeld feedback op lesformulier) en missen kansen om hier creatief mee om te gaan. Door hier in het eerste plenaire feedbackmoment op terug te komen, en de voorbeelden van anderen te zien, worden studenten gemotiveerd om hier op een creatieve wijze gebruik van te maken.
- b. Formatieve beoordeling: voor de formatieve toetsing is gebruik gemaakt van verschillende kijkwijzers bij de drie plenaire feedbackmomenten. Deze, in diepgang toenemende, kijkwijzers zijn bedoeld om het denken van binnen naar buiten te bevorderen. Dit denken wordt van belang geacht voor het bevorderen van authenticiteit. Studenten ervaren de kijkwijzers in toenemende mate als ondersteunend. Aanvankelijk vonden studenten het lastig om het uiteindelijke beoordelingskader los te laten. Dit gaf veel studenten onzekerheid. Door vanaf het eerste moment met de kijkwijzers aan de slag te gaan, kregen de meeste studenten gaandeweg meer vertrouwen. Een klein deel studenten geeft aan ook zonder de kijkwijzers tot het uiteindelijke resultaat te zijn gekomen. Volgens de begeleider heeft ook dit weer veel te maken met wat studenten gewend zijn. Door deze vorm van denken (van binnen naar buiten) vanaf het eerste blok te gebruiken, kan er in de toekomst nog meer uit worden gehaald.,

- c. Summatieve beoordeling. In de leergang bewegingsonderwijs is er sprake van een grote hoeveelheid overlappende indicatoren. Deze komen voort uit een combinatie van een extern, door de overheid opgelegd, beoordelingskader en het beoordelingskader van de opleiding. Om de authenticiteit te bevorderen is in de pilot het aantal indicatoren teruggebracht door het externe beoordelingskader te verwerken in templates en kijkwijzers. Studenten geven aan deze vorm van sturing als minder dwingend te ervaren. Door de verschillende formatieve toetsmomenten aan de hand van kijkwijzers dragen zij tevens bij aan het terugbrengen van de werkdruk voor de beoordelende docent. Volgens de beoordelaar komt dit in de praktijk vooral neer op het verminderen van de controle op randvoorwaarden. Voor alle andere criteria kan niet worden volstaan met vertrouwen op de student, maar dient toch altijd een controle plaats te vinden op alle extern, opgelegde criteria.

3.4 Conclusies

In de pilot op HS de Kempel stond de vraag centraal: Wat is het effect van een (op de richtlijnen gebaseerd) authentieke portfoliosystematiek op de kwaliteit van de portfoliobeoordeling? Dit is in een pilot onderzocht door verschillende maatregelen te nemen gericht op het bevorderen van de authenticiteit. Deze maatregelen zijn gebaseerd op een vertaling van de richtlijnen die voortkomen uit het onderzoekswerkpakket en een integratie in de bestaande portfoliosystematiek.

De hypothese daarbij was dat de op authenticiteit aangepaste portfoliosystematiek leidt tot een hogere waardering van zowel deelnemers als begeleiders/assessoren op de authenticiteit (echtheid en eigenheid) van het portfolio zonder dat dit aantoonbaar ten koste gaat van andere kwaliteitsaspecten.

Op basis van de bevindingen kan grotendeels de hypothese worden bevestigd. De interventies hebben in de experimentele groep geleid tot een hogere waardering op authenticiteit bestaande uit een hogere waardering van de echtheid en eigenheid van de portfoliosystematiek. Ook was binnen de experimentele groep een toename in waardering te zien op het merendeel van de andere kwaliteitsaspecten waaronder: acceptatie, complexiteit, vergelijkbaarheid, onderwijsdoelen, leerdoelen en transparantie.

Gelet op de resultaten van de controlegroep is enige nuancering op zijn plaats. Opvallend is namelijk dat de controlegroep ook op vrijwel alle kwaliteitsaspecten tot een hogere beoordeling is gekomen op de eindtoets. Dit zou het gevolg kunnen zijn van een testeffect of een gevoel van opluchting bij de deelnemers dat de portfoliobeoordeling achter de rug was.

Ondanks het gegeven dat ook de scores bij de controlegroep waren toegenomen, kan op een aantal kwaliteitsaspecten toch een duidelijk verschil worden waargenomen tussen de experimentele groep en de controlegroep. De experimentele groep laat een sterkere stijging zien in de waardering van deelnemers op vrijwel alle kwaliteitsaspecten. Rekening houdend met de achterstand die de experimentele groep heeft in de beginmeting, in meerdere opzichten (zowel qua vooropleiding als qua percepties op beginmeting), hebben zij deze achterstand omgebogen in een gemiddeld hogere

score op vrijwel alle kwaliteitsaspecten. Deze score is onder andere significant zichtbaar op authenticiteit als echtheid (en in mindere mate ook op eigenheid). Het lijkt aannemelijk dat in vervolgstudies een groter aantal studenten ook tot significante effecten leidt op andere kwaliteitsaspecten.

Effect interventies

De gesprekken met studenten en begeleiding bevestigen de bevindingen en geven meer betekenis aan het effect van de interventies. In het algemeen kan worden geconcludeerd dat het merendeel van de interventies een positief effect hebben gehad. Dit geldt ten eerste voor de begeleiding bestaande uit het peer-review proces en de monitoring en begeleiding door de docent. Het inplannen van plenaire feedbackmomenten is een belangrijke factor geweest om studenten vanaf het begin op het juiste spoor te zetten. Er is hierdoor minder kans op uitstelgedrag en er zijn verschillende voorbeelden die laten zien dat studenten de ontvangen feedback niet alleen kunnen gebruiken voor verbeteren van het portfolio(product) maar ook benutten in het leerproces dat hieraan ten grondslag ligt. Een apart punt van aandacht daarbij is de kwaliteit van de feedback. Aangenomen wordt dat hierop nog sterke verbeteringen mogelijk zijn indien deze systematiek vanaf het eerste blok wordt ingezet.

Ten tweede zijn er ook positieve effecten en kritische aandachtspunten gesignaleerd voor het portfoliosysteem. In de pilot op HS de Kempel is daarbij gebruik gemaakt van (een herinrichting van) het bestaande portfoliosysteem. De notatiefunctionaliteit lijkt daarbij geschikt om feedback te geven en te waarderen. Een apart punt van aandacht betreft daarbij het houden van overzicht. Naarmate de hoeveelheid notities toe gaat nemen wordt het zowel voor studenten lastig om overzicht te houden. Het gemis aan overzicht is ook een punt van aandacht in de functionaliteit voor monitoring door de begeleider. Het gebruik van templates wordt door het merendeel van de studenten als steun ervaren. Mede met het oog op het belang van de templates voor de beoordeling (zie volgende alinea) wordt aanbevolen om het gebruik van templates te handhaven als startpunt. Het kan dan later altijd door studenten die dat wensen meer los worden gelaten. Ten aanzien van de inzet van multimedia wordt aanbevolen om studenten te trainen in een effectief gebruik van video ter ondersteuning van je boodschap.

Ten derde kan er in het algemeen ook een positief effect worden waargenomen op de beoordelingssystematiek. Dat start met de input door derden. Naast het hanteren van vaste (onderdelen hiervoor in) templates voor standaard illustraties wordt aanbevolen om studenten in het begin specifiek te instrueren over de wijze waarop eigen reflecties kunnen worden bevestigd en verrijkt door input van derden hierin mee te nemen. Een belangrijk onderdeel in de beoordelingssystematiek is de inrichting van een sequentiële toetsing. In de pilot is dit gedaan door de momenten voor feedback te benutten als formatief toetsmoment. Het gebruik van, in diepgang toenemende, kijkwijzers lijkt daarbij een geschikte methode om het denken van binnen naar buiten te stimuleren. Naast kwaliteitsverbetering over de gehele linie, kan deze formatieve toetsing bijdragen aan een voortijdige controle op randvoorwaarden. Dit levert de beoordelaar tijdswinst op.

Aanbevelingen opleiding

Op basis van het onderzoek kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan voor de eigen opleiding. Deze aanbevelingen worden puntsgewijs in de vorm van korte prikkelende stellingen gepresenteerd.

“Start met het einde voor ogen” (bevorder het van binnen naar buiten denken)

- Holistisch denken vanuit visie in plaats van het analytisch afvinken van onderdelen.
- Niet los laten verzamelen van bewijzen maar aandacht vanaf het begin voor de verbinding
- Maak gebruik van opdrachtformuleringen, kijkwijzers en werkvormen die dit op betekenisvolle en natuurlijke wijze ondersteunen

“Meer aandacht voor het proces in plaats van de uitkomst” (resultaat volgt proces)

- Maak werk van structurele peer-review om te leren van en met elkaar.
- Geef feedback een fysieke tijd en plaats, in zowel curriculum als in beoordeling
- Gebruik een systematiek voor het geven en verwerken van kwalitatief goede feedback (het gebruik van de aangepaste VAL feedbacksystematiek vormt een bruikbaar voorbeeld)
- Vermijd uitstelgedrag want dat levert een portfolio op aan het einde om af te vinken

“Meer ruimte waar het kan, en ondersteuning waar nodig” (adaptief begeleiden)

- Adaptiviteit als antwoord op het dilemma tussen openheid en standaardisatie
- Dit vraagt om goede monitoringmogelijkheden voor begeleider van belangrijke aspecten (overzicht voortgang, taalvaardigheid, etc. nu vaak niet direct voorhanden)
- Dit vraagt om begeleiding en hulpmiddelen die variëren in de mate van ondersteuning

“Meer reflecteren met zowel taal als beelden” (kwalitatieve inzet van multimedia)

- Een structurele inzet van multimedia vraagt om (enige) sturing en ondersteuning door templates, opdrachten en wellicht beoordeling
- Indien niet aangestuurd beperkt de inzet van multimedia zich tot ruwe opnames van handelingsniveau
- Training van studenten is nodig om beelden te laten spreken

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In het onderzoek zijn de effecten van interventies onderzocht in de context van het derde en laatste blok in de leergang bewegingsonderwijs. Opvallend was daarbij dat alle studenten de portfoliobeoordeling in het laatste blok hoger waarden dan in het tweede blok. Komt dit doordat het portfolio beter aansluit bij de inhoud of opzet van het laatste blok, of is er sprake van een gewenningseffect of is men positiever gestemd als men kan terugblikken op een geslaagde inspanning? Verdere gesprekken met studenten zullen hier meer duidelijkheid in moeten brengen.

Op basis van de positieve effecten in de leergang wordt verder aanbevolen om vervolgonderzoek uit te voeren naar de toepassing van de richtlijnen in andere plekken binnen de initiële opleiding en in de andere blokken van de leergang. Het is in dit opzicht ook interessant om te onderzoeken wat de lange termijn effecten zouden zijn als de gekozen interventies vanaf het eerste blok zouden worden toegepast. Wellicht dat interventies zoals feedback nog meer nevenopbrengsten zullen hebben.

4. Pilot HS Marnix Academie



4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de pilot op de Hogeschool Marnix Academie te Utrecht. Hiervoor zal in paragraaf 4.2. een beschrijving worden gegeven van de onderzoeksopzet van de pilot. Tevens zal in deze paragraaf aandacht worden besteedt aan de wijze waarop de richtlijnen en deelproducten uit hoofdstuk 2 zijn vertaald in passende interventies voor het uit kunnen voeren van een pilotstudie in de hogeschool. In paragraaf 4.3. worden de resultaten gepresenteerd. Tot slot volgt in de laatste paragraaf een opsomming van de belangrijkste conclusies van deze pilot en worden aanbevelingen gedaan voor het vervolg in de praktijk.

4.2 Opzet Pilot

4.2.1 Onderzoeksvraag

De doelstelling van de pilot is het bevorderen van de authenticiteit van het portfolio. Dit werd onderzocht door op basis van de richtlijnen interventies te ontwikkelen en deze in een pilot op HS Marnix Academie te onderzoeken. De hoofdonderzoeksvraag die aan de basis heeft gestaan van de pilot op HS Marnix Academie luidt:

Leidt het toepassen van de richtlijnen in de studietoelichtingsgroep op de HS Marnix Academie tot een authentiek portfolio in de perceptie van betrokken studenten en begeleiders?

Op basis van de deelgebieden waarop de richtlijnen zijn gebruikt, werden de volgende deelvragen voor de pilot geformuleerd:

1. Leidt adaptieve begeleiding tot een authentiek portfolio?
2. Leidt de inzet van multimedia tot een authentiek portfolio?
3. Leidt meer ruimte voor de student in de beoordelingssystematiek tot een authentiek portfolio?

Met betrekking tot 'een authentiek portfolio' in de onderzoeksvraag wordt onderscheid gemaakt tussen authenticiteit als echtheid en authenticiteit als eigenheid, zowel in het studietoelichtingsproces als het portfolioproduct. M.a.w. ervaart de student ruimte om tijdens het studietoelichtingsproces en in zijn portfolio te laten zien wie hij is als persoon en leraar, en hoe hij als leraar met een eigen visie handelt in de beroepspraktijk? De onderzoeksvragen werden beantwoord door het achterhalen van de percepties van studenten en studietoelichting/eindassessor én door analyse van de producten, de portfolio's, van studenten.

Uitwerking onderzoeksvragen

Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvragen zijn de drie richtlijnen 'begeleiding', 'inzet multimedia' en 'ruimte beoordelingssystematiek' nader uitgewerkt. Hierna wordt per onderzoeksvraag de uitwerking met bijbehorende deelvragen in meer detail beschreven.

1. Leidt adaptieve begeleiding tot een authentiek portfolio?
Binnen het begrip adaptieve begeleiding is gekozen voor een onderscheid in 'relatie'

(persoonsgerichte feedback) en 'effectieve en constructieve feedback (proces- en productgericht'. De bijbehorende deelvragen luiden als volgt:

- a) Vindt de student dat het aangaan van een relatie bijdraagt aan een authentiek portfolio?
 - b) Vindt de student dat het geven van constructieve feedback, zowel proces- als productgericht, bijdraagt aan een authentiek portfolio. Het gaat hier om het geven van feedback door de studietoestelcoach aan de studenten, maar ook om het geven van feedback door de studenten aan elkaar (peer review).
- 2) Leidt de inzet van multimedia (in de vorm van videobeelden) tot een authentiek portfolio? Binnen het begrip authenticiteit is onderscheid gemaakt in authenticiteit als echtheid en authenticiteit als eigenheid. De bijbehorende deelvragen luiden als volgt.
- a) Echtheid
 1. Vindt de student dat hij door middel van het werken met beelden in zijn portfolio een goed beeld van zichzelf kan neerzetten van hoe hij fungeert/handelt in de praktijk?
 2. Draagt het werken met beelden in het portfolio bij aan het geven van een (meer) authentiek beeld van het functioneren/handelen in de praktijk?
 - b) Eigenheid
 1. Vindt de student dat hij door te werken met beelden in zijn portfolio een authentiek beeld van zichzelf kan geven op het gebied van wie hij is als meester/persoon?
 2. Draagt het beeldende deel van het portfolio van de student bij aan het geven van een authentiek beeld van wie de student is als juf/meester/persoon?
- 3) Leidt meer ruimte voor de student in de beoordelingssystematiek tot een authentiek portfolio? De bijbehorende deelvragen luiden als volgt:
- a) Vindt de student dat hij een authentiek portfolio kan neerzetten als er minder (dan voorgaande jaren) inleververeisen zijn geformuleerd?
 - b) Vindt de student dat hij een authentiek portfolio kan neerzetten door bepaalde beoordelingscriteria aan te passen? (perceptie)

Op basis van bovenstaande (sub)richtlijnen werden de volgende drie interventies gepleegd bij de studietoestelcoachgroep die deelneemt aan de pilot. Wat is er anders in deze pilot in vergelijking met de werkwijze in de overige studietoestelcoachgroepen?

4.2.2 Onderzoeksmethode

In de pilot werd via een case-study inzicht verschaft in de percepties van studenten en begeleider en eindassessor over de inzet van een adaptieve begeleidingssystematiek, multimedia en ruimte in beoordelingssystematiek en het effect daarvan op de authenticiteit in het product (portfolio).

Er werd een casestudy uitgevoerd om in een werkelijkheidsgetrouwe setting te onderzoeken welk effect de drie interventies hadden. Daarbij was het belangrijk dat de onderzoeker van binnen in de groep de mogelijkheid had om de effecten van dichtbij waar te kunnen nemen en in te kunnen spelen op gedragingen en interacties. In de case study werd aan de hand van meerdere gegevensbronnen (interview, vragenlijst, portfolio's) het effect van de interventies bestudeerd voor een periode van een half jaar.

4.2.3. Deelnemers

De pilot werd uitgevoerd binnen de context van de programmalijn studiecoaching in jaar 4 van de opleiding: fase startbekwaam (SB). De deelnemers in deze groep waren: 10 vierdejaars studenten uit deze fase en een begeleider (tevens eindassessor). Er was gekozen voor een studiecoachgroep die al drie jaar met een regulier digitaal portfolio werkt, omdat het instrument portfolio en de 'oude' bijbehorende beoordelingsprocedures en begeleidingsvormen bij deze groep bekend waren en de groep daardoor de oude situatie konden vergelijken met de 'nieuwe opzet in de pilot'. Daarnaast is gekozen voor een ervaren studiecoach¹ en eindassessor. Ten eerste omdat in de pilot de diepte in wordt gegaan op het gebied van feedback geven. Dit kan een onervaren iemand in feedback geven zich niet in één maand eigen maken. Ten tweede omdat een ervaren begeleider en eindassessor alle 'ins en outs' van studiecoaching en toetsen van portfolio's kent en daardoor duidelijk kan aangeven waar de verschillen en opbrengsten van de pilot in zitten. Ten derde is het voor een ervaren begeleider en eindassessor makkelijker verantwoordelijk te zijn voor in ieder geval het behouden, maar liefst verbeteren, van de kwaliteit van de portfolio's van betrokken studenten die dit collegejaar gaan afstuderen.

4.2.4 Onafhankelijke variabelen (interventies)

Interventie 1 adaptieve begeleiding

Ten opzichte van de oude situatie kregen studenten meer effectieve en constructieve feedback, zowel proces- als productgericht en persoonsgerichte feedback van de studiecoach en peers. De rol van de begeleider/studiecoach was hierin cruciaal. Dit betekent dat de begeleiders moeten voldoen aan 'competenties van een goede begeleider'. Wat zijn deze, welke bezitten ze al en welke moeten nog ontwikkeld worden? ² Het streven is dat de studiecoachgroep (10 studenten en begeleider) iedere twee weken drie uur bij elkaar komt. Er waren 7 bijeenkomsten ingeroosterd van september tot en met januari, waarvan tijdens de twee laatste bijeenkomsten de studievoortgangstoets werd afgenomen. In de pilot werd de tijd van de studiecoachbijeenkomsten verdeeld in twee uur in de groep en één uur voor individuele gesprekken. In de individuele gesprekken kwamen de studenten na het eerste kennismakingsgesprek, zelf met een coachingsvraag, waardoor ze zelf de leiding in het gesprek hadden. Studenten waarbij het minder goed ging of meer begeleiding wilden vroegen vaker een individueel gesprek aan met de studiecoach.

Binnen het begrip adaptieve begeleiding is gekozen voor 'relatie' en 'effectieve en constructieve feedback, zowel proces- als productgericht', omdat uit de theorie blijkt Berk e.a. (2005), Jacobi (1991) en Aalders en Veugelers (editors, 2007) dat het bewerkstelligen van een continue persoonlijke relatie tussen student en coach en constructieve feedback op professionele en persoonlijke ontwikkeling Aalders en Veugelers (editors, 2007) van kritisch belang zijn voor effectieve studiecoaching. Daarnaast bleek uit werkpakket 2 'onderzoek' van het totale onderzoek 'Van wie is dit portfolio', waar deze pilot onderdeel van uit maakt, dat studenten aangaven dat het ontvangen van goede feedback cruciaal is in hun leerproces.

¹ In het vervolg van dit document wordt gesproken over begeleider in plaats studiecoach aangezien dit beter aansluit bij de algemeen gehanteerde terminologie.

² <http://www.surf.nl/kennis-en-innovatie/kennisbank/ouder/onderzoeksrapport-stimulating-lifelong-learning-the-eportfolio-in-dutch-higher-education.html>

Interventie 2 meer multimedia in portfolio

Beelden zeggen meer dan duizend woorden is de bekende uitspraak. Daarnaast bleek uit het werkpakket 'onderzoek' dat minder talige studenten een nadeel hebben bij een talige toetsvorm als het portfolio, zoals het nu vaak is. Beelden bieden de mogelijkheid om te laten zien wie zij zijn als leraar in de beroepspraktijk. Beter dan dat ze dat wellicht zouden kunnen opschrijven. Daarbij kunnen studenten aan de hand van taal de werkelijkheid soms 'beter voor doen' dan de realiteit. Reinmann and Sippel (2010) noemen dit het risico van 'over reflecting' of 'self marketing'. Door beelden toe te voegen wordt dit risico verminderd.

Ten opzichte van de oude situatie kregen studenten in hun studietoets te maken met allerlei multimedia mogelijkheden/voorbeelden die zij op hun beurt weer konden inzetten in hun portfolio. De begeleider zette de media functioneel in in communicatie met studenten, tijdens studietoetsbijeenkomsten en in de toetsopdracht. Hierin werden de begeleider én studenten ondersteund door de trainer ict en media. Zo hebben de studenten tijdens de eerste studietoetsbijeenkomst de opdracht gekregen om een tijdslijn met gebeurtenissen die persoonlijkheidsvormend zijn geweest beeldend weer te geven (draw your life). Studenten kregen de opdracht om in hun studietoetsgangstoets beeld als uitgangspunt te nemen voor hun visie (onderdeel van portfolio) in te zetten. Ze bepalen zelf op welke wijze ze dit doen. Tijdens de bijeenkomsten werd studenten gevraagd beeldmateriaal te presenteren en hier een feedbackvraag aan te koppelen.

Interventie 3 meer ruimte voor student in beoordelingssystematiek

Doel is een beoordelingssystematiek die meer ruimte biedt voor de student om vanuit zichzelf en de vraag 'wie ben ik als leraar?' het portfolio samen te stellen. Uit het werkpakket 'Onderzoek' bleek dat de hoeveelheid inleveren hier belemmerend op werkten. Dit betrof de inleveren die te maken hadden met lessen uit de diverse vakgebieden. Dit werkte 'afvinken' in de hand en niet het holistisch aantonen dat je een competente leraar bent. Daarnaast geven Meeuws, van Looy en Van Petegem (2005) aan dat veel criteria de authenticiteit in de weg kunnen staan. Globale beoordelingsschalen die door ervaren beoordelaars worden ingevuld tonen een hogere betrouwbaarheid en een betere validiteit dan analytische 'afvinklijstjes'. De Marnix Academie maakte al gebruik van globale beoordelingsschalen, maar had een gedetailleerde lijst met inleveren.

De toetsopdracht werd voor de pilotgroep gewijzigd. Zodanig dat er meer ruimte ontstond voor de echtheid en eigenheid van de student. In samenspraak met studenten werden de inleveren geëvalueerd en aangepast aan de hand van de vraag: welke beoordelingscriteria belemmeren jou om te laten zien wie jij bent als leraar? Dit had minder inleveren tot gevolg. Daarnaast werden de beoordelingscriteria ten aanzien van visie, reflectie, generalisatie, transfer en competenties in de vorm van rubrics aan de hand van dezelfde vraag besproken. Deze waren al globaal geformuleerd en studenten zagen geen reden om deze aan te passen.

4.2.5 Afhankelijke variabelen

Tijdens de casestudy zijn de data verzameld aan de hand van de volgende databronnen:

1. interviews met studenten

De respondenten zijn door de onderzoeker individueel geïnterviewd, met uitzondering van één tweetal, in december 2013. De interviews zijn opgesteld in lijn met de vragen zoals benoemd in paragraaf 4.2.1 en verder uitgewerkt (zie bijlage 10). De antwoorden op iedere vraag zijn door de onderzoeker in overleg met de geïnterviewde samengevat en genoteerd.

2. logboekgegevens en interviews met begeleider / eindassessor

Voor het systematisch bijhouden van de bevindingen heeft de begeleider een logboek bijgehouden van september 2013 tot februari 2014 over het studiecoachingsproces en het beoordelen van de interventies.

In februari 2014 heeft de onderzoeker de begeleider geïnterviewd aan de hand van dezelfde vragen als de student in december 2013. Daarbij was zowel aandacht voor haar ervaringen als begeleider, maar daarnaast ook haar ervaringen in de rol van assessor. De verzamelde data bij de respondent begeleider/assessor zijn door de onderzoeker geanalyseerd door teksten uit het logboek en de gegeven antwoorden in het interview te ordenen onder de subrichtlijnen zoals benoemd in paragraaf 3.2.1. Om daarin vervolgens de hoofdlijnen te markeren en waardevolle opmerkingen. Voor dit laatste was de volgende vraag uitgangspunt: levert deze opmerking een waardevolle bijdrage aan de op te leveren set richtlijnen van de pilot, vervolgonderzoek of implementatie?

3. schriftelijke vragenlijst studenten (vragen zijn de variabelen van het onderzoek)

In februari 2014 hebben de respondenten dezelfde vragenlijst als de interviews in december 2013 voorgelegd gekregen, ditmaal schriftelijk, nadat zij hun studievoortgangstoets/portfolio hadden ingeleverd en voortgangsgesprekken met de assessor en drie peers hadden gevoerd. De verzamelde data bij de respondenten zijn door de onderzoeker geanalyseerd door de percepties met elkaar te vergelijken, de overeenkomsten te coderen en aantallen bij te houden. Daarnaast zijn waardevolle of bijzondere percepties van studenten verzameld. Uitgangspunt daarbij was steeds de vraag: levert deze opmerking een betekenisvolle bijdrage aan het beoordelen van het effect van de richtlijnen van de pilot?

4. portfolio's van studenten.

Eind januari, begin februari 2014 zijn de producten, de portfolio's, van studenten beoordeeld door de begeleider / assessor. Deze beoordelingen zijn samen met de percepties over het proces, meegenomen in de interviews

4.2.6 Overzicht

Het onderstaande schema geeft een overzicht van het onderzoek over tijd (sept 2013-feb 2014).

Sept 2013	Okt 2013	Nov 2013	Dec 2013	Jan 2014	Feb 2014
Opstart en communicatie pilot met betrokkenen	Voorbereiden meting studenten		Meting percepties studenten interview (gedurende proces)	Analyse percepties studenten	Meting percepties studenten ahv vragenlijst (na inleveren product)
			Voorbereiden meting perceptie begeleider	Meting perceptie begeleider	Analyse percepties begeleider
	Voorbereiding studiecoach-bijeenkomsten door begeleider en 'klankbord-begeleider'	Voorbereiding studiecoach-bijeenkomsten door begeleider en 'klankbord-begeleider'	Voorbereiding studiecoach-bijeenkomsten door begeleider en 'klankbord-begeleider'		
			Voorbereiden beoordeling producten van studenten	Beoordeling producten van studenten	Analyse beoordeling producten studenten

De volgende tastbare opbrengsten kunnen aan het onderzoek worden verbonden:

- kader voor adaptieve feedback ter bevordering van authenticiteit in het proces van studiecoaching en het product portfolio;
- aanbevelingen inzet multimedia ter bevordering van authenticiteit in het portfolio;
- een aangepast beoordelingsformat voor de studievoortgangstoets waarin ruimte geboden wordt voor authenticiteit als echtheid en eigenheid.

4.2.7 Data-analyse

Voor de data-analyse is gebruik gemaakt van de software van MXQDA.

4.3 Resultaten

De resultaten die hierna per deelvraag beschreven worden, zijn gebaseerd op interviews en logboek van de begeleider (perceptie en analyse ingeleverde portfolio's), individuele interviews met studenten in december 2013 en een individuele vragenlijst voor studenten in februari 2014. De respondenten hebben de vragen zoals benoemd in dit hoofdstuk letterlijk voorgelegd gekregen. De verslaglegging van de resultaten heeft steeds dezelfde opbouw, namelijk:

- deelvraag: de betreffende vraag met een korte toelichting
- aanpassingen: wat is er aangepast voor de pilotgroep? (a.h.v. relevante passages uit het logboek)
- percepties studenten: wat blijkt uit de perceptie van studenten? (dec. 2013 en Feb. 2014)

- percepties begeleider: wat blijkt uit de perceptie van de begeleider/assessor?

4.3.1 Adaptieve begeleiding

In de pilot is binnen het begrip adaptieve begeleiding gekozen voor 'relatie' en 'effectieve en constructieve feedback, zowel proces- als productgericht'. Van belang hierbij is dat studenten in de pilotgroep al vanaf het eerste jaar gewend zijn om elkaar feedback te geven in de vorm van feedbackmaatjes en feedback te ontvangen van de begeleider.

Aangaan van een relatie

Draagt het aangaan van een relatie bij aan een authentiek portfolio? Uit het logboek blijkt dat gedurende het proces de volgende activiteiten en aanpassingen zijn uitgevoerd:

- De begeleider is zich gedurende meerdere activiteiten bewust van het feit dat het aangaan van een relatie, in de zin van geïnteresseerd zijn in iemand, het feedback geven effectiever maakt en dat tevens de ontvanger geneigd is hier meer mee te doen dan feedback die hij ontvangt van iemand met wie hij geen relatie heeft.
- De begeleider bevordert tijdens studietoetscoaching de relatie door openheid te tonen en studenten tijdens de studietoetscoachbijeenkomsten uit te nodigen om open te zijn naar elkaar. De begeleider toonde onder andere interesse door goed door te vragen op datgene wat studenten inbrachten en hier kernwaarden aan te koppelen. Vanaf de eerste studietoetscoachbijeenkomst zijn studenten uitgenodigd om zichzelf te laten zien. De begeleider stelt zichzelf voor (voor de 1^e bijeenkomst) door een filmpje naar de studenten te sturen, gemaakt met 'draw your life', met daarin aandacht voor persoonlijke zaken als gezinssamenstelling, hobby's, woonplaats, wat vind ik leuk etc.. Tijdens de eerste bijeenkomst krijgen de studenten de opdracht om met behulp van de app Stop Motion een tijdslijn te maken met gebeurtenissen die persoonlijkheidsvormend zijn geweest.
- In bijna iedere bijeenkomst is doorgevraagd door de begeleider, en in toenemende mate door medestudenten, naar wie de ander is als leerkracht en persoon (koppeling aan kernwaarden) en hoe je dit terugziet in het handelen.
- Naast groepsgesprekken (studietoetscoachbijeenkomsten) zijn er individuele gesprekken ingepland. Het eerste individuele gesprek met de student stond in teken van kennismaking. De studietoetscoach heeft gevraagd naar: persoonlijke situatie student, studeergedrag, taalvaardigheid, ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, kwaliteiten, valkuilen en behoeften van de student. Naast kennismaking is de doelstelling van dit gesprek zicht krijgen op niveau en behoeften teneinde begeleiding op maat te kunnen geven. In een volgende individuele gesprekken brengt de student zelf een coachingsvraag in. Met als doelstelling de student de leiding te laten hebben in het gesprek en verantwoordelijk te maken voor zijn eigen feedback en dus leerproces.
- Op basis van het ingeleverde portfolio zijn persoonlijke gesprekken gevoerd waarbij de student werd uitgedaagd om zichzelf te laten zien. De begeleider had in deze gesprekken altijd aandacht voor de kwaliteiten van de student.

Percepties studenten

Uit de perceptie van studenten blijkt dat er zich tussen december 2013 en februari 2014 een belangrijke verandering in perceptie heeft voorgedaan. Waar in december de meeste studenten nog aangeven dat ze geen of weinig relatie hebben met hun studietoetscoach, geven de meeste studenten in februari aan dit wel meer te hebben. Daarbij wordt ook aangegeven dat dit ook een daadwerkelijk bijdrage levert aan het maken van een authentiek portfolio. Dit heeft dan met name te maken met

de feedback die ze krijgen van hun begeleider op het gebied van koppelen van (kern)waarden en persoonskenmerken van de student aan zijn of haar visie en handelen in de klas. Hieronder de uitkomsten van de interviews in december 2013 en de schriftelijke vragenlijst in februari 2014.

December 2013

Doordat de studietoetsbijeenkomsten maar eens in de drie weken (blijken te) zijn, gestart in september, hebben de meeste studenten niet echt het gevoel dat ze een relatie met hun begeleider hebben. Ze geven aan dat dat misschien later in het jaar wel kan ontstaan. Studenten kunnen zich voorstellen dat als een begeleider meer van je weet ook meer gerichte feedback kan geven, wat hen vervolgens weer helpt een authentiek portfolio neer te zetten.

Februari 2014

In februari hebben de studenten meer studietoetsbijeenkomsten gehad en is de studietoetsgangstoets (portfolio + gesprek) afgenomen, waarin studenten in groepen van vier en onder begeleiding van de begeleider persoonlijke gesprekken voerden over hun ingeleverde portfolio. Ze beantwoorden dezelfde vraag nu anders. Een meerderheid van de studenten geeft dat ze ervaren dat hun begeleider een relatie met hen probeert op te bouwen zien de meerwaarde daarvan terug in feedback en vervolgens in hun portfolio.

Dit blijkt uit een aantal geciteerde percepties van studenten hieronder. In deze citaten wordt duidelijk dat studenten de feedback van de begeleider als waardevol ervaren.

Mijn relatie met mijn begeleider heeft daadwerkelijk een bijdrage geleverd aan mijn portfolio. Door het gesprek aan te gaan en goed te luisteren kwam zij op kernwaarden die voor mij belangrijk waren. Zelf kwam ik daar niet zo snel achter, omdat je het altijd vanuit jezelf bekijkt en het 'normaal' vindt en je het dus niet meer ziet. Toch is dit heel belangrijk om je visie duidelijk vorm te kunnen geven. Voor jezelf, maar ook voor de lezer.

Ik heb dit jaar het gevoel dat mijn begeleider door mij heen prikt waardoor ik het gevoel krijg dat ik nu het achterste van mijn tong moet laten zien en er niet met een makkelijk antwoord onder uit kom. Ik denk dat mijn studietoetscoach mij hierdoor beter leert kennen, maar dat dit er ook voor zorgt dat ik minder oppervlakkig naar mezelf ga kijken.

Mijn begeleider geeft op een fijne manier feedback. Ik weet zeker dat ik op de goede weg ben. Als ik vragen heb, krijg ik geen pasklaar antwoord maar dan gaat ze samen met mij kijken naar een antwoord. Ik vind dat mijn begeleider zich open opstelt, waardoor ik me ook open opstel. Ik merk dat mijn begeleider geïnteresseerd is in mij en oprecht vraagt hoe het met me is.

Mijn begeleider is zeker een relatie met mij aangegaan. Wilde mij leren kennen en kan daardoor mij goed begeleiden en feedback geven. Ze weet wat ik nodig heb. Dat lees ik ook terug in de feedback die ze mij geeft.

Percepties begeleider

De begeleider heeft de meeste studenten een relatie weten op te bouwen. Niet met iedere student. Dit had te maken met tijdsgebrek en/of afwezigheid van de student. Niet alle studenten waren altijd aanwezig tijdens de studietoetsbijeenkomsten en studenten met specifieke begeleidingsvragen kregen voorrang bij het inplannen van individuele gesprekken. Hierdoor sprak de begeleider sommige studenten vaker dan anderen. De begeleider concludeerde in januari 2014 dat de gesprekken die gekoppeld waren aan de studietoetsgangstoetsing zeker relatie bevorderend zijn geweest. Hier werden studenten uitgedaagd te laten zien wie ze waren als persoon en als juf/meester. Ze geeft aan dat door meer te weten van studenten op persoonlijk vlak ze ook beter voor zich ziet wat voor juf/meester ze zijn en welke begeleiding gewenst is.

Effectieve en constructieve feedback, proces- en productgericht.

Draagt het geven van effectieve en constructieve feedback, op proces en productniveau, bij aan een authentiek portfolio? Het gaat hier zowel om het geven van feedback door de begeleider aan de studenten, als om het geven van feedback aan elkaar (peerfeedback). Er wordt bewust aandacht besteed aan proces- en productgerichte feedback.

Aanpassingen feedback

Uit het logboek blijkt dat in de pilot de volgende aanpassingen en aanscherpingen zijn doorgevoerd:

- Er zijn, zoals ieder jaar, feedbackmaatjes gevormd in de groep. Iedere student werd gekoppeld aan een medestudent. Om de feedback te continueren en er maar eens in de 2/3 weken een studietoetsbijeenkomst is, is er ook een Facebook groep aangemaakt voor tussentijdse feedback.
- De begeleider probeerde een relatie met studenten aan te gaan (open te stellen, geïnteresseerd in persoonlijke en professionele situatie en ontwikkeling), zodanig dat ze effectieve en constructieve feedback op het proces en product per student kan geven. Studenten moeten visie weergeven die onder andere gekoppeld is aan (kern)waarden.
- Er zijn richtlijnen geformuleerd voor studenten over wat goede feedback is en hoe je goede feedback geeft. Dit werd toegepast op het weergeven van de visie van het feedbackmaatje, tijdens de bijeenkomst met als thema 'visieontwikkeling'. In de richtlijnen voor feedbackgeven is bewust gezocht naar afwisseling tussen positieve aspecten, verbeteringsuggesties én vragen waardoor de ander zelf gaat nadenken. Voor de studietoetsvoortgangstoets werden de feedbackregels nogmaals besproken.
- Tijdens bijeenkomsten is de begeleider alert geweest op de manier waarop studenten elkaar feedback geven. De studietoetscoach heeft feedback gegeven op de wijze waarop studenten elkaar feedback gaven.
- Wijzigingen in de studietoetsvoortgangstoets:
 - Het bestaande feedbackformulier is uitgebreid:
 - de student wordt gestimuleerd om feedback van vorig jaar te verwerken
 - de student geeft in het feedbackformulier aan waar hij feedback op wil hebben.
 - De studietoetscoach en de medestudent richten zich op deze feedback, vullen het feedbackformulier in aan de hand van de richtlijnen voor feedback en sturen dit naar betreffende student. Het bestaande feedbackformulier is uitgebreid.

Tijdens het voortgangsgesprek in januari/februari maakte de student kenbaar op welke feedback hij een mondelinge toelichting wilde. Deze feedback werd door de begeleider/assessor en medestudent gegeven. De ontvanger van feedback geeft na afloop van dit gesprek aan welke feedback hem heeft geholpen en waarom.

- Studenten met specifieke begeleidingsvragen werden uitgenodigd vaker langs te komen voor een individueel coachingsgesprek. De verantwoordelijkheid bleef bij de student. De student vroeg het gesprek aan en stelde de coachingsvraag op.

Voorbeeld van richtlijnen voor de feedbackgever

1. Geef feedback en feedforward gericht op de feedbackvragen van de ander.
2. Neem in je feedback representatieve voorbeelden op uit het dossier.
3. Houd rekening met de volgende feedbackregels:

- a. Start met positieve opmerkingen
- b. Richt je op de kwaliteitscriteria
- c. Zorg voor een balans tussen positieve en kritische opmerkingen
- d. Probeer kritiek om te buigen naar positieve verbeteringsuggesties
- e. Stel vragen waardoor de ander zelf gaat nadenken over de kwaliteit van zijn werk
- f. Probeer de ander te helpen in het zetten van logische vervolgstappen, geef specifiek aan wat de ander zou kunnen doen om zijn werk te verbeteren
- g. Licht je feedback mondeling toe, leg uit wat je bedoelt met je feedback (dit doe je tijdens het studievoortgangsgesprek)

Percepties studenten

Studenten gaven, zowel in december 2013 als in februari 2014 aan dat met name feedback in de vorm van vragen stellen van de begeleider hen hielp een authentiek portfolio samen te stellen. Dit blijkt uit onderstaande conclusie van de interviews van december 2013 en de voorbeelden van geciteerde percepties van studenten in februari 2014.

December 2013

Studenten gaven aan dat feedback in de vorm van doorvragen (gericht op de persoon en proces), over hun waarden in dit geval, hen hielp: Waarom doe je dit? Wat zegt dit over jou? Ik zie dat ... etc. Doorvragen leidt tot nadenken en inzicht. Ze gaven aan dat ze het meest hebben aan proces- en persoonsgerichte feedback van de studietoetscoach, omdat die 'er doorheen prikt' en hen 'een spiegel voorhoudt'. Feedback van peers werd als wisselend ervaren. Ze gaven aan dat dit student afhankelijk is. Ze gaven tevens aan dat ze het wel belangrijk vonden om te leren hoe je goede gerichte feedback geeft en vraagt.

Februari 2014

Onderstaande voorbeelden van percepties van studenten geven aan dat de feedback die ze kregen, met name in de vorm van vragen van hun begeleider, op het gebied van koppelen van (kern)waarden aan zijn of haar visie en het handelen in de klas hen hielp inzicht te krijgen en daardoor een authentiek portfolio samen te stellen. Een student gaf aan dat ze veel geleerd heeft over het geven van feedback en een student benoemde dat ze naast de feedback van haar begeleider ook de feedback van haar maatje (peerfeedback) als waardevol ervaren heeft.

De vragen die mij zijn gesteld hebben mij vooral geholpen (zowel tijdens het gesprek als op papier). Dan denk je nog eens na over jouw handelen en ga je uitleggen waarom je zo hebt gehandeld.

Doordat je goed moest kijken naar jezelf en naar je waarden krijg je zelf ook weer duidelijk waar je voor staat. Door de juiste vragen te stellen heeft mijn begeleider me zelf laten verwoorden waar ik voor sta. De vragen zetten je aan tot denken en maken je er zo bewuster van waarvoor je staat. Dit helpt ook weer in je handelen en het verantwoorden van je handelen in een portfolio of op stage.

Persoonlijk vind ik het lastig om de diepgang in te gaan en te beargumenteren waarom ik iets vind. Ik ben geneigd om ergens omheen te praten en te omschrijven dat soms gewoon iets is zoals het is. Voornamelijk hebben de vragen over de waarden mij geholpen de diepte in te gaan met mijn portfolio. Vragen die mij aan het denken hebben gezet waarom ik iets vind en op welke levenservaringen ik dat baseer. Doordat ik door de feedback aan het denken wordt gezet, lukt het mij om mijn handelen en visie te onderbouwen.

Het hielp mij al veel dat mijn begeleider tegen me zei dat ik er een persoonlijk stuk van moest maken waar ik zelf trots op zou zijn.

De feedback op mijn studievoortgangstoets heb ik als waardevol ervaren. Zowel van mijn begeleider als van mijn maatje. Hierdoor weet ik wat er al op de goede weg zit en wat ik nog verder zou kunnen uitbreiden.

Ik leer veel over het geven van feedback. Ik merk dat ik kritisch ben, maar ik probeer nu ook veel dingen te zoeken die positief zijn.

Ik leer nog steeds van medestudenten door te kijken naar het filmmateriaal dat ze hebben gebruikt. Vooral het gesprek van de studievoortgangstoets (dat we in groepjes van 4 met studiecoach uitvoeren) was daarin erg waardevol.

Ik heb aanmoediging gekregen om op zoek te gaan naar wat voor mij belangrijk is in het leven en dat vorm te gaan geven aan de hand van een creatieve en beeldende manier. Het studievoortgangsgesprek heeft mij zeker inzicht gegeven in waar verbeterpunten liggen voor mij.

Feedback die specifiek voor mij bedoeld is, heb ik persoonlijk veel meer aan dan de algemene feedback.

Percepties begeleider

De begeleider heeft met name gelet op de feedback die studenten aan elkaar gaven. Zij herkende de in de wijze van feedback geven vaak de feedbackgever. Een voorbeeld: een kritische student gaf ook uitermate kritische feedback op het visiestuk van haar feedbackmaatje, terwijl een andere student in haar feedback zeer positief bleef.

In december 2013 gaf de begeleider het volgende aan: "Opvallend in de feedback die studenten aan elkaar gaven op het portfolio is dat het heel serieus gedaan is en dat bijna iedereen een goede balans heeft weten te vinden in positieve feedback en verbeter suggesties, maar dat bijna niemand stelt. Terwijl bepaalde studenten deze vaardigheid tijdens de studiecoachbijeenkomsten zeker hebben laten zien. Blijkbaar ligt het bij schriftelijk feedback minder voor de hand om vragen te stellen?" Op basis van deze constatering is 'het stellen van vragen' toegevoegd aan het feedbackformulier. In januari 2104 geeft de begeleider aan dat het opnemen van vragen in het feedbackformulier gericht op het proces en zelfregulatie effectief is geweest voor het stimuleren van het leer- en ontwikkelingsproces. Voorbeeld: "Door de juiste vragen te stellen heeft mijn begeleider me zelf laten verwoorden waar ik voor sta. De vragen zetten je aan tot denken en maken je er zo bewuster van waarvoor je staat. Dit helpt ook weer in je handelen en het verantwoorden van je handelen in een portfolio of op stage."

De begeleider is van mening dat de studenten veel geleerd hebben van de feedback van hun feedbackmaatje en dat feedback geven op de wijze van feedback geven helpt. Zo schreef een student in haar portfolio: 'Mijn begeleider heeft mij feedback gegeven op de manier waarop ik feedback geef, hier heb ik weer van geleerd'.

Door feedback te geven op de door de studenten meegenomen filmfragmenten kregen de studenten vaak een vergroot inzicht in hun waarden en hun uniciteit als leerkracht (van onbewust naar bewust bekwaam). Feedback geven op 'eigen' beeldmateriaal lijkt zich goed te lenen voor het verwoorden en verkrijgen van inzicht in (kern)waarden en het benoemen van en verkrijgen van inzicht in de uniciteit van de leerkracht als persoon.

Perceptie begeleider n.a.v. product februari 2014

"De portfolio's zijn ingeleverd in januari. De begeleider en feedbackmaatjes beoordeelden ontwikkelingsgericht. In juni is er een summatief beoordelingsmoment door onafhankelijke assessoren."

De begeleider gaf aan dat ze de uitgebreide aandacht die besteed is aan het geven van feedback op elkaars visie, onder andere op de persoonlijke waarden van de student, terug te zien is in kwaliteit van de visies in de ingeleverde portfolio's in januari 2014. De student lijkt zich bewuster geworden van de waardengeladenheid in zijn handelen. Dit ziet de begeleider terug in het portfolio: in het onderdeel 'visie' zijn expliciet waarden opgenomen en de situaties uit de praktijk zijn duidelijker gerelateerd aan deze visie.

De begeleider gaf aan dat ingeleverde portfolio's authentiek zijn dan voorgaande jaren. Zij denkt dat het komt door de toevoeging van multimedia, door verwerking van feedback en de reflectiegesprekken (Bateson) die tijdens studiecoachbijeenkomsten zijn gevoerd. Tijdens studiecoaching gingen de gesprekken in de groep gingen telkens over: wat wil je van jezelf laten zien, hoe doe je dat dan? Waarden werden centraal gesteld in de gesprekken. Waarden zijn persoonlijk, dus authentiek.

4.3.2 Inzet multimedia

Leidt de inzet van multimedia tot een authentiek portfolio? Studenten in de pilot werden uitgedaagd en verplicht beeldmateriaal in te brengen tijdens studiecoachbijeenkomsten en op te nemen in hun portfolio.

Aanpassingen

Uit het logboek blijkt dat de volgende activiteiten en aanpassingen zijn uitgevoerd in het proces:

- Tijdens studiecoachbijeenkomsten werd veel aandacht besteed aan beeldmateriaal als illustratie voor competentieontwikkeling en visieontwikkeling. De begeleider had hierin een voorbeeldfunctie. Ze startte met zichzelf beeldend voor te stellen. De trainer ict en media werd anderhalf uur ingepland om te laten zien wat er allemaal mogelijk is (ter inspiratie en uitdaging) en meer technische vragen te beantwoorden. Studenten maakten tijdens deze bijeenkomst filmpjes met hun smartphone of leenden een iPad en monteerden deze. Ze gebruikten apps als Imovie en Imotion. Daarnaast werden studenten uitgedaagd om tijdens de studiecoachbijeenkomsten beeldmateriaal aan elkaar te presenteren en daar worden waarden aan gekoppeld. Daar werd peerfeedback aan gekoppeld, waardoor het maken van beeldmateriaal zinvol ingezet werd.
- Studenten kregen de opdracht om in hun portfolio voor de studievoortgangstoets in januari 2014 hun visie te verbeelden en/of filmpjes op te nemen ter illustratie van hun competentieontwikkeling.
- Studenten kregen de opdracht het studievoortgangsgesprek te openen met een kort videofragment. De opdracht: Je opent het studievoortgangsgesprek met een beeldfragment van maximaal 1 minuut. Jij bepaalt welk fragment je wilt laten zien en licht toe waarom je juist dat fragment wilt laten zien. Denk hierbij aan het doel van de studievoortgangstoets: je laat zien waar je staat in je ontwikkeling naar startbekwaam leerkracht en waar je voor staat. Wat maakt jou een unieke leerkracht?

Echtheid

Vindt de student dat hij door middel van het werken met beelden in zijn portfolio een goed beeld van zichzelf kan neerzetten van hoe hij fungeert/handelt in de praktijk?

Percepties studenten

Uit de percepties van studenten blijkt dat alle studenten vinden dat het toevoegen van filmpjes, opgenomen in de beroepspraktijk, leidt tot een authentiek portfolio. Zoals zichtbaar in onderstaande samenvatting en citaten. Dat in het proces soms wat hobbels genomen moesten worden blijkt uit de interviews van december 2013. In februari 2014 werden deze hobbels niet meer benoemd.

December 2013

Alle studenten geven aan dat filmpjes opgenomen in de beroepspraktijk hen helpt om te laten zien hoe zij handelen in de praktijk. Zeker als ze van zichzelf vinden dat ze minder goed in schrijven zijn. Tegelijkertijd gaven ze aan dat het hen veel tijd en moeite kost filmpjes te maken en te monteren. “Ik zie wel op tegen het in elkaar zetten van de filmpjes. Dit kost me nog veel moeite.” Er moest, zeker in het begin, ‘een (digitale) hobbel’ genomen worden met de nodige weerstand bij een aantal studenten. Die had zowel met technische zaken te maken als met vragen als ‘Waarom moeten we dit in het laatste jaar ineens gaan doen?’.

Daarnaast gaf één van de studenten aan dat het regelmatig filmen van zichzelf in de klas haar helpt bij zelfreflectie, waardoor het vullen van haar portfolio een continu proces is. Zie tweede blok hieronder.

Ja, ik kan het opschrijven en heel veel documenten aandragen om te bewijzen dat ik iets kan. Een filmpje laat het zien.

Ja, lastig als je alleen voor de klas staat in vierde jaar, want wie moet je dan filmen? Ik ben niet goed in het verwoorden wat ik doe, dus beelden helpen. Kost wel extra tijd (ik gebruik een digitale camera, geen smartphone).

Ja, maar... Kost veel tijd om goede fragmenten te selecteren. Dan mooi overzicht. Kost mij veel meer tijd dan in 45 minuten een stukje over de les te schrijven.

Ja, toegevoegde waarde. Beschrijven lastiger. Beeld bereikt meer. Filmpjes maken is leuker dan schrijven. Kost alleen veel tijd. Je moet investeren in techniek.

Als je niet goed kunt schrijven is het perfect. Analyse kan sterk!

Het helpt mij bij zelfreflectie. Door filmpjes terug te kijken stel ik vragen als “waarom doe ik dit?” waardoor ik meer inzicht verwerf in mijn eigen handelen en het bijstellen van mijn handelen. Voegt zeker iets toe. Ik heb moeite om op papier te zetten wat ik in de klas doe, dus filmpjes zijn fijn. Ik ben ook meer met het proces van portfolio maken bezig. De hele tijd denk ik, ga ik dit filmen? Dit is mooi shot voor in portfolio bij Daarna ga ik filmfragmenten bewust kiezen. Ik zet mijn telefoon in homp klei en druk hem aan als ik een moment zie ontstaan waarvan ik denk: hier kan ik wel iets mee.

Februari 2014

Zoals uit onderstaande citaten blijkt zijn studenten na het inleveren van hun portfolio voor de studievoortgangstoets nog steeds overtuigd van de positieve bijdrage die filmfragmenten uit de beroepspraktijk leveren aan het maken van een authentiek portfolio.

Zeker, ik ben ervan overtuigd dat beelden een positief effect hebben op het portfolio. Beelden zijn veel sprekender dan een geschreven tekst. Door het toevoegen van beelden is het voor mij als student makkelijker te beschrijven wat ik precies deed en wat het effect van mijn handelen was. Het onderbouwd mijn teksten doordat de lezer mijn verhaal kan terug zien in het beeldfragment.

Jazeker, je hoeft nu zelf geen beeld meer te vormen, maar je ziet mij les geven. Je ziet wat ik op die momenten aan het doen ben en hoe ik handel. Natuurlijk zie je niet duidelijk welke didactiek of theorie ik op dat moment inzet, maar ook dat zou je een klein beetje kunnen zien.

Door beeldmateriaal te bekijken van de lessen die ik heb gegeven, kan ik nog eens kijken naar hoe ik die les op dat moment heb gegeven. En de beoordelaar ziet mij ook die les geven en hoeft zich geen beeld meer te vormen uit geschreven teksten. Zo wordt het echt mijn werk/les/portfolio.

Ja, door het opgenomen beeldmateriaal kunnen mensen zien hoe ik iets heb aangepakt ipv dat ze alleen mijn interpretatie daarvan kunnen lezen. Door het opnemen van beeldmateriaal zijn er meer woorden over om het essentiële in een portfolio te beschrijven.

Percepties begeleider n.a.v. product

Geeft het portfolio van de student een authentiek beeld van het fungeren/handelen in de praktijk?

De begeleider is positief over de inzet van filmmateriaal in het leerproces en in het portfolio van de student, nadat portfolio's (formatief) beoordeeld zijn. In een interview zegt ze hierover het volgende:

“Wat betreft de praktijk: studenten kunnen zich niet verbloemen achter mooie formuleringen. Juist de studenten die moeite hebben met schrijven kunnen zichzelf beter neerzetten als leerkracht. Ik heb meer het gevoel ‘Ja het klopt: hoe ik jou zie in de studietoetsgroep en wat ik over je heb gelezen en gezien in de praktijk’. Ik kan hierdoor beter feedback geven (denk ik).

Ik zag door het bekijken van fragmenten van een lesopname van één van de studenten enthousiasme, humor, overzicht kunnen houden, positief waarderen, gemotiveerde leerlingen, gezelligheid door muziekje in de klas, adaptief werken: ieder kind kiest eigen werk. Ik zag ook een leerpunt van de student terug in de fragmenten die ik herkende vanuit studietoetsbijeenkomsten, namelijk de neiging tot invullen.”

De begeleider gaf daarnaast de volgende bevindingen weer:

1. Door het bekijken van het handelen van de student in de beroepspraktijk in de filmfragmenten kun je beter zien wat nog niet op niveau is, waardoor je beter feed forward³ kunt geven aan de student.
2. Over het algemeen vinden studenten het lastig om houdingsaspecten van hun competentieontwikkeling te beschrijven. Beeldmateriaal uit de beroepspraktijk hielp zowel de student als de begeleider bij het beoordelen van die houdingsaspecten.
3. Studenten moeten oefenen met het inzetten van beeldmateriaal en het koppelen van waarden en handelen daaraan. Naar mate de pilot vorderde wisten de studenten steeds beter hun (kern)waarden weer te geven aan de hand van beeldmateriaal. “Zo heeft een student een Prezi gemaakt als start van haar visie, waarin zij haar kernwaarden en uitgangspunten van het onderwijs samenvat. Dit helpt mij bij het lezen van de gehele portfolio. Een andere student heeft video-scribe ingezet. “
4. Studenten bleven ondanks de inzet van beeldmateriaal toch veel teksten schrijven in hun portfolio. Ze beschreven hun visie en voegden beeldmateriaal toe, ze beschreven hun situaties en voegden beeldmateriaal toe. “De studenten vonden de stap te groot om de tekstuele

³ De indeling feed up, feedback en feed forward zoals gehanteerd in het feedbackmodel uit Hattie, J. & H. Timperley (2007, pag.87).

toelichtingen los te laten in plaats van het om te draaien. Ze hebben dit immers drie jaar lang wel moeten doen en ze zijn bang dat als ze tekst vervangen door beeldmateriaal ze niet overtuigend het startbekwame niveau kunnen aantonen.”

5. Studenten die bij het beeldmateriaal uit de beroepspraktijk een kijkwijzer toevoegden hielpen de beoordelaar. Hierdoor werd je aandacht gericht op zaken die de student wilde laten zien. Een voorbeeld hiervan is: ‘Ik heb deze les gefilmd en er een filmpje van vijf fragmenten van gemaakt om mijn visie te laten zien in mijn handelen. Ik beschrijf in mijn visie de stukjes samenwerkend leren, doelgericht werken, duidelijk zijn en positief zijn. Dit gaat u terug zien in deze les! Veel kijkplezier!’.

Eigenheid

Vindt de student dat hij door te werken met beelden in zijn portfolio een authentiek beeld van zichzelf kan geven op het gebied van wie hij is als meester/persoon?

Percepties studenten

Zoals uit onderstaande citaten blijkt vinden studenten unaniem dat filmmateriaal uit de beroepspraktijk hen helpt te laten zien wie ze zijn als persoon en als leraar. De uitspraak ‘beelden zeggen meer dan 1000 woorden’ is hier wellicht op van toepassing. Daarnaast kan beeldmateriaal uit de beroepspraktijk als effectieve reflectietool ingezet worden. Wie ben ik als leraar en hoe zie je dat terug in mijn handelen?

December 2013

Studenten geven in hun antwoorden op bovenstaande vraag aan wat de voordelen van beeld zijn in vergelijking met tekst. Zie onderstaande voorbeelden.

Ja, ontspannen sfeer, interactie en humor in de klas dat moet je zien, dat kun je niet beschrijven.

Ja, ik kan opschrijven in heel veel woorden wie ik ben, maar laten zien is echt.

Ja, ik kan wel zeggen dat ik een goede band met de kinderen heb en een goede sfeer belangrijk vind, maar nu kan ik het laten zien.

Februari 2014

Onderstaande citaten bevestigen dat studenten na het inleveren van het portfolio nog steeds overtuigd zijn van de positieve bijdrage die filmfragmenten uit de beroepspraktijk leveren aan het maken van een authentiek portfolio.

In het begin was beeldmateriaal een verplicht onderdeel en moest ik speciaal voor die gelegenheid gaan filmen. Nu film ik steeds meer en wordt het ook een soort gewoonte. Daardoor kun je ook goed op jezelf reflecteren. Het beeldmateriaal wordt zo niet meer echt als bewijs, maar als een manier om te laten zien wie je echt bent. Ik kan we beschrijven dat ik adequaat op kinderen reageer en ze alle ruimte geef om hun talenten te ontwikkelen, maar dit wordt naar mijn idee pas echt wanneer je het hebt gezien. Beeldmateriaal voegt daadwerkelijk wat toe.

Dit zou ik nog verder uit willen breiden. Ik ben er wel van overtuigd dat je nu meer ziet van wie ik ben als juf. Bovendien is het prachtig bewijsmateriaal.

Het was leuker om mijn portfolio aan te werken, maar het kostte wel meer tijd. Ik durf het schrijven van tekst namelijk niet los te laten. Ik denk dat het meesterstuk in juni nog meer van mijzelf is, want dan zit er nog meer

filmmateriaal in.
Ik zie het verplicht toevoegen van filmpjes wel als een verbetering. Het kost meer energie en tijd, maar het geeft de ander een veel beter beeld van wie ik ben. Ik vind dat ik geen goede schrijfstijl heb, dus is dit voor mij heel fijn om te hebben. Ik hoef met minder woorden iets duidelijk te maken.
Het was zeker leuker om aan te werken. Ik vind mijn portfolio veel authentiek en heb het gevoel dat ik met dingen bezig ben die er toe doen, niet met het afvinken van een lijstje van wat de Marnix van me eist.

Perceptie begeleider n.a.v. product

Draagt het beeldende deel van het portfolio van de student bij aan het geven van een authentiek beeld van wie de student is als juf/meester/persoon?

Uit de perceptie van de begeleider blijkt dat ze net als studenten overtuigd is van de waardevolle bijdrage die beeldmateriaal uit de beroepspraktijk levert om in het portfolio te zien wie de student is als persoon en als leraar. Ze antwoordde op bovenstaande vraag:

“Jazeker. Ik heb het gevoel dat ik de student nu beter heb leren kennen als persoon en als leerkracht. Studenten vertellen meer over zichzelf in filmpjes: thuissituatie, hobby's, vrijwilligerswerk, stage in buitenland. Het portfolio gaat voor mij meer leven, het wordt echt persoonlijker, ik zie kwaliteiten van de student als leerkracht. Ik krijg meer vertrouwen in de student.”

Andere bevindingen die door de begeleider voren kwamen:

1. Sommige studenten schakelden leerlingen in bij het samenstellen van filmpjes. Een student had haar leerlingen gevraagd wat ze van haar vonden. Door deze reacties op te nemen in haar portfolio draagt dit bij aan de beeldvorming van wie de student is als juf/meester/persoon en kan dit de beoordelaar helpen.
2. Door in het leerproces steeds de aandacht te vestigen op vragen als: wie ben ik als leraar, wat wil ik laten zien, wat zijn mijn waarden en hoe zie je dat terug in mijn handelen, zien studenten het portfolio misschien meer als iets van henzelf en onderdeel van hun leerproces dan alleen maar als (eind)toets voor de beoordelaar/opleiding. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een citaat van een student uit haar portfolio: “Geïnspireerd door mijn begeleider, heb ik geprobeerd om van dit portfolio iets moois te maken, iets waar ik trots op kan zijn. Zo heb ik me veel meer dan andere jaren bezig gehouden met de opmaak en ik heb een aantal filmfragmenten opgenomen. Zo is beter te zien wie ik ben en het geeft mij een goed gevoel.”

4.3.3 Meer ruimte in de beoordelingssystematiek

Draagt meer ruimte in de beoordelingssystematiek bij aan authenticiteit in het portfolio? Op de Marnix Academie wordt altijd een gesprek (CGI) gekoppeld aan een ingeleverd portfolio, zowel ontwikkelingsgericht (halverwege ieder collegejaar in januari) als beoordelend (ter afsluiting van een collegejaar in juni). Voor het portfolio zijn inleververeisen en beoordelingscriteria opgesteld.

In onderling overleg maakten de begeleider en studenten wel/geen aanpassingen ten aanzien van 'inleververeisen' en 'beoordelingscriteria'. De vraag die centraal stond was: welke inleververeisen en/of beoordelingscriteria belemmeren jou een authentiek portfolio te maken?

Studenten vonden geen aanpassingen nodig ten aanzien van:

- het aantal situaties: studenten bepalen zelf hoeveel onderwijssituaties (maximaal drie) ze het nodig hebben om hun competentieontwikkeling en hbo-niveau aan te tonen.
- de beoordelingscriteria: reflectie, generalisatie en transfer.

Aanpassingen

Uit het logboek blijkt dat de onderstaande activiteiten en aanpassingen voor studenten van de pilotgroep zijn doorgevoerd.

- De inlevereis 'alle vakdomeinen in je portfolio' werd 'verschillende vakdomeinen'. Studenten bepalen zelf uit welke vakdomeinen ze illustratiematerialen opnemen om hun competentieontwikkeling aan te tonen.
- De inlevereis 'maximum aantal woorden' is verhoogd. Studenten mogen voor hun visie 500 woorden meer gebruiken en het aantal woorden voor 'analyse' en 'weergave van de situatie' is verdubbeld.
- Een inhoudelijk criterium ten aanzien van visie 'het benoemen van waardevolle elementen van een of meer onderwijsconcept(en) met betrekking tot vormgeving van het onderwijs' is niet meer opgenomen. Studenten mogen zelf bepalen of ze onderwijsconcepten in hun visie verwerken of niet.

Minder Inleverisen

Vindt de student dat hij een authentiek portfolio kan neerzetten als er minder (dan voorgaande jaren) inleverisen zijn geformuleerd?

Percepties studenten

Uit onderstaande percepties van de studenten blijkt dat ze vinden dat ze door het aantal inleverisen te verminderen een authentieker portfolio kunnen samenstellen dan in voorgaande jaren.

December 2013

De studenten geven unaniem aan dat het hen helpt om de inlevereis met betrekking tot lessen uit alle vakgebieden te laten vervallen/versoepelen.

Ja. Fijn dat ze eruit zijn. Was echt onzin.
Ja! Inleverisen werkten beperkend. Ze leiden af van waar het om gaat. Vakken hadden weinig toegevoegde waarde. Liever paar goede lessen en transfer. Je sterke kant laten zien kan niet met zoveel vakken.
Portfolio is van jou. Kleine regeltjes leiden af. Belachelijk.
Ja. Engels geven omdat het in PF moet (in andere groep dan mijn eigen groep) is raar. Vertrouwen in transfer.

Februari 2014

Studenten geven na het inleveren van hun portfolio aan dat het verminderen van de inleverisen

(met betrekking tot vakken) hen helpt een meer eigen product neer te zetten. Door zelf te kiezen wat je toevoegt blijft het portfolio van jezelf.

In portfolio's van voorgaande leerjaren beschreef ik vakdomeinen omdat dit moest. Niet omdat ik trots was op die situatie. In mijn ogen horen er lessen in mijn portfolio waarop ik trots ben. Door de eisen verwerkte ik er lessen in waarop ik minder trots was. Hierdoor is mijn portfolio nu echt een stuk waar ik trots op ben.
Ik vind dat ik nu een authentiek portfolio heb ingeleverd. Dit vind ik omdat sommige inleveren je ervan weerhouden op te schrijven en te laten zien waar jij trots op bent. Bijv. alle vakdomeinen moeten erin. Een onmogelijke taak als je maar een x aantal woorden beschikbaar hebt, 8 competenties moet bewijzen en ook nog lessen moet vinden die je wilt laten zien. Als je in een kleuterklas Engels moet geven omdat in een klas waar je stageloopt geen Engels op het rooster heeft staan, is dit een grote hindernis en zijn die lessen vaak niet iets om trots op te zijn.
Ja, op deze manier wordt het jouw portfolio en minder die van de Marnix. Je hebt veel minder beperkingen. Zo konden zich er hele goede situaties voordoen, maar was deze les niet goed te koppelen aan een ander vak. Dan liet je deze les achterwege, terwijl de kwaliteit van die les heel goed was.
Ik vind dat ik nu 3 situaties heb neergezet waar ik trots op ben en waarin ik ook echt aantoon dat ik op SB niveau zit. Doordat de eis is weggevallen van alle vakdomeinen ervaar ik minder druk en kies ik echt wat bij mij past en waarin je kunt zien dat ik een startbekwame leerkracht ben.
Ja, ik vind dat minder inleveren mbt vakken bijdraagt aan een authentiek portfolio. Vorig jaar was het echt zoeken naar wat ik heb gedaan en hoe ik er een draai aan kon geven om dat in te passen in het portfolio. (op wat voor manier dan ook). Nu er minder eisen worden gesteld, kan ik echt die les uitkiezen waar ik het meest trots op ben. Dit komt zeker ten goede aan een mooi meesterstuk en kan ik beter laten zien wie ik ben.

Percepties begeleider

De perceptie van de begeleider is dat studenten nu echt die onderwijssituaties selecteren waar ze trots op zijn. Ze geeft aan dat studenten nog wel worstelen met het feit dat ze alle competenties moeten aantonen in het portfolio.

Wat betreft het verdubbelen van het maximum aantal woorden is de begeleider positief verrast. De zorg van de begeleider was dat studenten hierdoor te veel zouden uitwiden en zich niet meer tot de kern zouden beperken. Enkele uitzonderingen daargelaten is dit niet gebeurd. Het is voor de begeleider zelfs makkelijker om de competenties te beoordelen, omdat meerdere aspecten van de competenties toegelicht worden in de hoofdtekst zelf in plaats van in links naar bijlagen. De begeleider hoefde minder linkjes te openen om de competenties te kunnen beoordelen.

Aanpassen beoordelingscriteria

In het begin van de pilot is de volgende vraag gesteld: Zou je beoordelingscriteria willen aanpassen? Welke belemmeren jou te laten zien wie je bent als leraar en wat je hbo- en competentieniveau is? Uit onderstaande percepties blijkt dat studenten geen reden zagen de beoordelingscriteria, geformuleerd in de vorm van rubrics, aan te passen.

Percepties studenten

December 2013

Studenten geven aan geen aanpassingen te willen op de beoordelingscriteria met betrekking tot reflectie, generalisatie en transfer (hbo-niveau). Ze geven aan dat deze logisch zijn. Met betrekking tot de competenties geven de studenten aan dat ze snappen dat het noodzakelijk is ze allemaal aan

te tonen. Sommigen zien een overlap tussen competentie 8 (de door de Marnix toegevoegde competentie aan de SBL-competenties) en hun visie.

Sommige studenten geven aan dat het maximum aantal woorden beperkend werkt. Ze willen liever een richtlijn in plaats van een maximum. Maar ze geven ook aan te snappen dat het voor de beoordelaars noodzakelijk is om binnen bepaalde tijd te beoordelen. Het maximum aantal woorden is aangepast voor januari.

Februari 2014

Studenten blijven erbij dat de beoordelingscriteria ten aanzien van competenties en hbo-niveau niet aangepast behoeven te worden. Ten aanzien van de aanpassing van het criterium 'onderwijsconcepten' als verplicht onderdeel van de visie zegt een student het volgende.

Ik kan inkomen dat mede studenten moeite hebben met het onderdeel onderwijsconcepten. Maar ik sta voor bepaalde onderwijsconcepten en dat maakt mijn visie authentiek. Voorheen had iedere student een onderwijsconcept erin omdat dit moest. Mijn authentieke visie viel toen minder op. Het lesgeven in andere onderwijsconcepten hoort bij mij en kan mij onderscheiden van andere leerkrachten. Dit maakt mij nu authentiek omdat het bij mij past en daarom terug te lezen is. De visie van mede studenten wordt ook authentiek omdat zij geen onderwijsconcepten hoeven te beschrijven waar achter zij eigenlijk niet staan.

Percepties begeleider

Doordat studenten in hun visie 'onderwijsconcepten' naar keuze kunnen toevoegen ziet de studietoelichting minder 'sociaal wenselijke' teksten en wordt de visie authentiek. De koppeling van onderwijsconcepten aan visie was vaak kunstmatig en oppervlakkig. Onderwijsconcepten kunnen wel functioneel in de begeleiding worden ingezet maar niet als verplicht criterium in de visie opnemen.

4.4 Conclusie en aanbevelingen

Op basis van de geselecteerde richtlijnen uit het werkpakket onderzoek, behorende bij het gehele onderzoek 'Van wie is dit portfolio?', zijn de volgende onderzoeksvragen beantwoord in deze pilot:

1. Leidt adaptieve begeleiding tot een authentiek portfolio?
2. Leidt de inzet van multimedia tot een authentiek portfolio?
3. Leidt meer ruimte voor de student in de beoordelingssystematiek tot een authentiek portfolio?

Onder 'authentiek portfolio' in de onderzoeksvragen wordt het volgende verstaan: authentiek in de zin van eigenheid en echtheid in de begeleiding van het leerproces en het product portfolio. Ervaart hij meer dan voorheen ruimte om tijdens studietoelichting en in zijn portfolio te laten zien wie hij is als persoon en leraar en hoe hij, als leraar met een visie, handelt in de beroepspraktijk? Ten einde zijn competentie- en hbo-niveau op een meer eigen wijze aan te tonen (persoonlijk meesterschap).

De antwoorden op de onderzoeksvragen werden bepaald door het achterhalen van de percepties van studenten en begeleider/assessor én door analyse van de producten, de portfolio's, van studenten. Leiden alle interventies, of enkele daarvan, bij alle studenten, of enkele daarvan tot een authentiek (eigenheid en echtheid) portfolio? Hebben in de perceptie van de studietoelichting alle interventies, of enkele daarvan, geleid tot authentiekere portfolio's (product)?

In paragraaf 4.3. werd gesteld dat als een meerderheid, meer dan 50 %, van de producten én percepties van de deelnemers uitwijst dat adaptieve begeleiding, de inzet van multimedia en meer ruimte in de beoordelingssystematiek leiden tot een authentieker portfolio, dan kan de pilot als geslaagd beschouwd worden en biedt dit goede redenen tot het breder inzetten in de organisatie.

In het algemeen kan geconcludeerd worden dat alle drie de interventies, adaptieve begeleiding, inzet multimedia en ruimte voor student in beoordelingssystematiek, bijgedragen hebben aan een authentiek portfolio in de perceptie van studenten en studiecoach. Het individuele effect kan moeilijk worden bepaald maar aangenomen wordt dat de combinatie van de drie effectief is geweest. Op basis van de resultaten, zoals beschreven in hoofdstuk 5, kunnen de volgende conclusies geformuleerd worden ten aanzien van de drie geformuleerde onderzoeksvragen.

Leidt adaptieve begeleiding tot een authentiek portfolio?

De uitkomsten van deze onderzoeksvraag bevestigen de onderzoeken van Berk e.a. (2005), Jacobi (1991) en Aalders en Veugelers (2007) waarin gesteld wordt dat het bewerkstelligen van een continue persoonlijke relatie tussen student en coach en constructieve feedback op professionele en persoonlijke ontwikkeling van kritisch belang zijn voor effectieve studiecoaching. In deze case study zijn beide aspecten van effectieve studiecoaching ingevuld en is het effect ervan onderzocht op het maken van een authentiek portfolio. Er kan geconcludeerd worden dat het effect van de invulling van adaptieve constructieve feedback in deze pilot door de begeleider bijgedragen heeft aan het opleveren van authentieke portfolio's.

Adaptieve feedback is bewust ingezet in de vorm van constructieve persoons, proces- en productgerichte feedback. Deze heeft bij het merendeel van de ondervraagde deelnemers geleid tot een authentieker portfolio volgens eigen perceptie. Het 'aangaan van een relatie' met de begeleider, zodanig dat de begeleider de gewenste begeleiding kan geven en de student de gewenste begeleiding kan vragen helpt de student een authentiek portfolio samen te stellen, maar kost tijd. De begeleider kan doordat hij de student beter kent beter feedback op maat geven, waardevolle feedback op proces en product.

Studenten geven aan dat vragen en doorvragen naar hun waarden en visie en hoe die terug te zien zijn in hun handelen heeft bij het merendeel van de studenten volgens eigen perceptie geleid tot bewustwording en inzicht. Dit hielp hen een authentiek en samenhangend portfolio te maken. Met name de vragen van de begeleider zetten hen daadwerkelijk aanzet tot reflectie, inzicht en leren. De feedbackrichtlijnen en het feedbackformulier zijn hulpmiddelen geweest bij het geven van peerfeedback. Volgens de begeleider is het opnemen van vragen in het feedbackformulier gericht op het proces en zelfregulatie effectief voor het stimuleren van het leer- en ontwikkelingsproces.

Leidt de inzet van multimedia tot een authentiek portfolio?

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat filmpjes opgenomen in de beroepspraktijk studenten helpen om zowel een goed beeld van hun handelen in deze beroepspraktijk neer te zetten (authenticiteit: echtheid) als een beeld te geven van wie zij zijn als persoon en leraar (authenticiteit: eigenheid). De uitspraak 'Beelden zeggen meer dan 1000 woorden' lijkt hierop van toepassing. De inzet van multimedia kan de beoordelaar helpen een authentiek beeld van de leraar te vormen en hierdoor de ontwikkeling van het leerproces te beoordelen om vervolgens de gewenste feedback en begeleiding te geven.

De begeleider concludeert na het (formatief) beoordelen van de ingeleverde portfolio's dat de studenten die moeite hebben met schrijven zichzelf met behulp van beeldmateriaal beter kunnen neerzetten als leerkracht. Daarnaast kunnen talige studenten zich niet verbloemen achter mooie formuleringen. Door het inzetten van beeldmateriaal wordt het risico van 'over reflecting' of 'self marketing' Reinmann and Sippel (2010) verminderd. Zij geven aan dat als het portfolio wordt ingezet als toetsinstrument het risico bestaat dat studenten aan de hand van taal de werkelijkheid soms 'beter voor doen' dan de realiteit.

Een bijzonder bijkomstig effect was dat de combinatie van 'waarden centraal stellen' tijdens studiecoachbijeenkomsten aan de hand van (zelfgemaakt of gekozen) beeldmateriaal van de student en feedback hierop in de vorm van vragen stellen de authenticiteit van het portfolio lijkt te verhogen.

Voor opleidingen die beeldmateriaal als verplicht onderdeel willen invoeren in hun portfolio geldt de volgende aanbeveling: Zowel de samensteller van het beeldmateriaal als de kijker/beoordelaar moeten zich ontwikkelen in beeldsamenstelling, wat wil ik laten zien, als in het beoordelen aan de hand van beeldmateriaal. Zij moeten zich in deze ontwikkeling tevens verdiepen in de kracht van beelden en de vraag 'wanneer kies ik voor beeld met begeleidende tekst en wanneer voor tekst met begeleidend beeld' en 'wat past bij mij, waar ligt mijn kracht'. Dit zou organisatiebreed aangepakt moeten worden wil men meer met beelden werken in het portfolio. Voor verdere aandachtspunten voor integratie van multimedia zie bijlage 7.

Leidt meer ruimte in de beoordelingssystematiek tot een authentiek portfolio?

De Marnix Academie maakt bij haar portfoliobeoordeling gebruik van globale beoordelingsschalen. Dit is conform hetgeen Meeuws, van Looy en Van Petegem (2005) aangeven, namelijk dat veel criteria de authenticiteit in de weg kunnen staan. Globale beoordelingsschalen die door ervaren beoordelaars worden ingevuld tonen een hogere betrouwbaarheid en een betere validiteit dan analytische 'afvinklijstjes'. Daarnaast gaat het standaardiseren in tegen de aard van het portfolio (Meeus e.a., 2005). Hoe meer standaardisatie hoe minder het portfolio tegemoet komt aan de authenticiteit van de student en zijn leerervaring. Ook Driessen, Vleuten, Schuwirth, Tartwijk en Vermunt (2005) zijn niet voor het standaardiseren van de beoordelingsprocedure omdat dat de validiteit kan ondermijnen.

In de pilot kregen de studenten de mogelijkheid de beoordelingscriteria in de vorm van Rubrics aan te passen zodat er meer ruimte zou ontstaan voor de eigenheid van de student in het portfolio. Studenten gaven aan deze niet te willen aanpassen aangezien ze snappen dat de competenties en de hbo-kwalificaties, reflectie, generalisatie en transfer getoetst moeten worden door de instelling. In de perceptie van studenten en de begeleider wordt de authenticiteit van het portfolio bevorderd door het aantal inleveren te verminderen. Het aantal inleveren en de gedetailleerdheid ervan werkten volgens hen belemmerend op de authenticiteit van het portfolio. Met name de inleveren dat alle vakgebieden in het portfolio vertegenwoordigd moeten zijn, is er een die als belemmerend werd ervaren. Het aantal inleveren is in onderling overleg teruggebracht naar meer open geformuleerde eisen. Zo werd de meest belemmerende eis van 'alle vakgebieden' aangepast naar 'enkele vakken naar keuze'. Hierdoor werd ruimte gecreëerd in de beoordelingssystematiek voor de student.

De aanbeveling voor andere opleidingen die ruimte willen creëren voor authenticiteit in het portfolio luidt: bespreek met de studenten in het begin van het programma de inleververeisen en beoordelingscriteria kritisch op het vormen van wel\geen belemmering voor het samenstellen van authentiek portfolio. Pas deze eventueel in onderling overleg (ook met toetscommissie) aan, zodanig ze niet de validiteit of betrouwbaarheid van de toets verminderen. Bijkomend voordeel van het bespreken met studenten is de betrokkenheid van studenten bij het leer- en toetsproces doordat ze helder in beeld hebben van wat de toetsopdracht van hen vraagt.

Portfolio als onderdeel van het leer en ontwikkelingsproces of als resultaat?

De Marnix Academie heeft al een aantal jaar ervaring met het inzetten van peerfeedback in portfolio studievoortgangstoetsen (halverwege studiejaar) en portfolio-assessments (einde studiejaar). Als studenten terugblikken op hun (eind)portfolio lijken ze over het algemeen trots op hun werk en zijn ze van mening dat het portfolio authentiek is. Uit de analyse van de interviews, zie onderzoeksvraag 3 uit het werkpakket onderzoek, behorend bij het gehele onderzoek ‘van wie is dit portfolio?’ blijkt dat studenten gedurende het proces van het samenstellen van hun portfolio een andere mening zijn toegedaan. Bepaalde inleververeisen en criteria worden als belemmerend ervaren voor het samenstellen van een authentiek portfolio. En het portfolio wordt pas samengesteld als de deadline van de toets nadert.

Een niet onderzochte, maar wel door de begeleider waargenomen meerwaarde van deze pilot lijkt te zijn dat de student op een eerder moment start met het samenstellen van zijn portfolio. De student lijkt zich door de gesprekken, feedback en het ter discussie stellen van inleververeisen en criteria bewuster geworden dat hij vanaf het eerste moment zelf de regie heeft in het samenstellen van zijn portfolio. Ook speelt een rol dat als de student uitgedaagd wordt om beeldmateriaal te verzamelen hij al bewust bezig is met het reflecteren op zijn leerproces en ontwikkeling. Hij denkt immers na over wat hij wil filmen en waarom, bekijkt het materiaal na afloop en bepaalt waar hij tevreden over is en op wil nemen in zijn portfolio en wat hij nog wil ontwikkelen. De student zet het beeldmateriaal in als een reflectie- en ontwikkelingsinstrument. Hierdoor wordt het portfolio daadwerkelijk onderdeel van het leerproces en is het niet alleen een resultaat van een leerproces.

Aanbevelingen voor de Marnix Academie op basis van de resultaten van deze pilot

Aan de hand van de resultaten van de pilot worden de volgende onderdelen voorgedragen voor brede implementatie.

Beeldmateriaal verplicht tijdens proces en in product

Op basis van de conclusies luidt de aanbeveling om multimedia een verplicht onderdeel te laten zijn in elk portfolio. Wel dient dit zowel technisch als inhoudelijk begeleid te worden. Zie voor een uitwerking bijlage 7. Studenten moeten daarbij:

- voor of tijdens studiecoachbijeenkomsten kennis en ervaring opdoen met diverse mogelijkheden. Denk hierbij aan video opnemen en monteren op je smartphone, stopmotion filmpjes, Draw your life, et cetera;
- leren om keuzes te maken in wat ze willen laten zien en hoe ze dat vervolgens gaan doen;
- leren om elkaars beeldmateriaal te beoordelen. Zie ik wat de ander wil laten zien?

- elkaars beeldmateriaal bekijken aangezien studenten uit de pilot aangaven dat het bekijken van elkaars beelden inspirerend en kwaliteit verhogend werkt (koppeling waarden, visie en handelen in de praktijk);
- een balans leren vinden tussen beeldmateriaal en teksten in hun portfolio. Wat past bij de student? Wanneer maakt beeld en/of tekst zijn portfolio krachtiger/authentiek?

Feedback op ontwikkeling aan de hand van video-opnamen uit de praktijk

Aanbevolen wordt om studenten tijdens studiecoachbijeenkomsten om de beurt beeldmateriaal te laten meenemen waar vervolgens door de begeleider en medestudenten feedback op gegeven wordt. Feedback in de vorm van vragen op de koppeling waarden, visie en handelen in de praktijk en/of feedback op de ontwikkeling van de student. Dit vraagt wel het een en ander van de capaciteiten van de begeleider en medestudenten én van de veiligheid in de studiecoachgroep.

Feedback vanuit rol begeleider

Op basis van de conclusies luidt de aanbeveling voor begeleiders om te leren doorvragen naar waarden en overtuigingen van studenten tijdens studiecoachbijeenkomsten en individuele gesprekken met studenten. Doel daarbij is de student bewust te maken van zijn kracht en kwaliteiten en hem vanuit deze kracht en kwaliteiten te stimuleren om zijn eigenheid te laten zien in de praktijk en uiteindelijk in het portfolio. Een begeleider zou de vraag van de student 'Wat MOET er in het portfolio?' altijd moeten beantwoorden met de vraag: 'Wat wil jij in het portfolio van jezelf laten zien? Wat maakt jou een unieke leerkracht?'.

Richtlijnen feedback

Aanbevolen wordt richtlijnen 'feedback geven en ontvangen' te formuleren en in de gehele opleiding te implementeren, zodat studenten vanaf het begin van de opleiding leren om elkaar goede feedback te geven. Ook de begeleider zou deze richtlijnen moeten hanteren. Vragen stellen is effectief om anderen in beweging te krijgen. Eventueel kunnen de richtlijnen feedback geven uitgebreid worden met feedback op bepaalde aspecten, zoals feedback op product, proces, persoon en zelfregulatie. Om de feedbackvaardigheden van studenten te verbeteren is het belangrijk dat de begeleider feedback op de feedback van studenten geeft en dat studenten aan elkaar aangeven welke feedback voor hem waardevol was en waarom.

Rol en competenties van begeleider

Vanuit de resultaten van deze pilot wordt aanbevolen om begeleiders (meer) bewust te maken wat de invloed van hun rol als begeleider is op het leerproces van de student. Met name op het gebied van adaptieve feedback gericht op persoon, proces en product. Daarnaast kunnen de competenties die een goede begeleider moet bezitten uit H5 van Stimulating lifelong learning (SURF, 2007) ingezet worden om begeleiders bewust te laten worden van hun voorkeuren, kwaliteiten en eventuele ontwikkelpunten.

Aanpassing (ontwikkelingsgerichte) toetsopdracht

Aanbevolen wordt om het huidige feedbackformulier (als onderdeel van toetsing) aan te passen. De student zou hierin moeten aangeven welke feedback voor hem waardevol is geweest, welke feedback hij in zijn portfolio heeft verwerkt en wat zijn eigen feedbackvragen zijn voor het betreffende portfolio.

Aanbevolen wordt tevens om de visie, verplicht onderdeel van het portfolio, te laten starten met een openingsfilmpje op basis van de vraag: wie ben jij en wat vind je belangrijk als leerkracht? Dit motiveert de student en helpt de assessor. De assessor ziet hierdoor namelijk direct de kern, rode draad en samenhang in het portfolio van de student. Hij kan het portfolio ook beter interpreteren vanuit centrale waarden gekoppeld aan het handelen van de student. Aanbevolen wordt ook om met collega's en toetsdeskundigen kritisch te kijken naar alle huidige inleveringen.

Daarnaast wordt aanbevolen om overkoepelende kwaliteitscriteria te formuleren voor beeldmateriaal. Dit kan in samenspraak met studenten. Welke criteria helpen de student bij de vraag: Wat wil ik als student laten zien en hoe doe ik dat op meest effectieve manier (inhoudelijk: niveau + kijkwijzer en technisch: welke fragmenten)? En welke criteria helpen de beoordelaar/kijker om het beeldmateriaal te beoordelen?

Relativiteit van dit onderzoek en vervolgonderzoek

Niet alle richtlijnen (resultaat werkpakket onderzoek) zijn in deze pilot omgezet in onderzoeksvragen. Over deze richtlijnen kunnen dus geen uitspraken worden gedaan. Vervolgonderzoek ligt voor de hand. Er is een keuze uit de richtlijnen gemaakt om focus en resultaat binnen de beschikbare tijd te bewerkstelligen. Met betrekking tot de gekozen richtlijnen bestaat de aanname dat zij bijdragen tot een authentiek portfolio. Ervaart een buitenstaander dit ook zo? Er wordt niet gepretendeerd algemeen geldende uitspraken te doen op basis van percepties en producten van tien studenten in een Marnix Academie specifieke context. De Marnix Academie kan door de resultaten van deze casestudy haar begeleidings- en beoordelingssystematiek zodanig aanpassen dat studenten meer dan voorheen uitgedaagd worden een authentiek portfolio in te leveren om hun competentie en hbo-niveau aan te tonen gekoppeld aan hun visie (persoonlijk meesterschap). Vervolgonderzoek moet echter uitwijzen of de resultaten algemeen geldend kunnen worden verklaard.

Vervolgonderzoek zal ook moeten uitwijzen waarom studenten geen behoefte hadden om de beoordelingscriteria aan te passen. Is dat omdat de deelnemers aan de pilot vierdejaarsstudenten waren die in de drie jaar ervoor al 'opgevoed zijn' met soortgelijke criteria, waardoor gewenning is opgetreden, en het voor hen moeilijk is om 'out of the box' te denken en andere criteria te formuleren die de authenticiteit van het portfolio bevorderen óf behoeven de beoordelingscriteria in de vorm van rubrics daadwerkelijk geen aanpassing?

5. Algemene conclusies en aanbevelingen

Het onderzoek 'Van wie is dit portfolio' richt zich op het verbeteren van de authenticiteit van portfolio's in het hoger (leraren)onderwijs. Op basis van een onderzoek naar de bestaande praktijk in de context van een lerarenopleiding zijn richtlijnen opgesteld voor verbetering van authenticiteit. Bij het operationaliseren van het fenomeen authenticiteit wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen echtheid en eigenheid. Deze richtlijnen zijn vertaald in een nieuwe begeleiding- en beoordelingssystematiek voor het bevorderen van authenticiteit in portfolio's. Om het effect van de aangebrachte verbeteringen te onderzoeken is een pilot uitgevoerd op twee monosectorale lerarenopleidingen, te weten Hogeschool de Kempel te Helmond en Hogeschool Marnix Academie te Utrecht. Het huidige hoofdstuk beschrijft de algemene conclusies en aanbevelingen die op grond van de twee pilotstudie(s) kunnen worden geformuleerd.

Op basis van de bevindingen in beide pilots kan geconcludeerd worden dat het mogelijk is om met gerichte maatregelen de authenticiteit te bevorderen van portfolio's zonder dat dit ten koste gaat van andere kwaliteitsaspecten.

Om het effect van de maatregelen te bespreken wordt uitgegaan van de in paragraaf 1.3. genoemde gebieden. Op basis van het onderzoek, en de hieruit voortkomende richtlijnen, zijn in een expertgroep drie betekenisvolle gebieden geïdentificeerd voor het bevorderen van de authenticiteit (zie 1.3 Een selectie van richtlijnen ter bevordering van authenticiteit). Deze gebieden worden hieronder weergegeven.

1. ruimte in portfoliobeoordeling: voor het op eigen wijze aantonen van de competenties als leerkracht.
2. adaptieve begeleiding: inbouwen adaptieve ondersteuning en begeleiding op basis van systematische feedback (door studenten en docenten).
3. inrichting portfoliosysteem: bieden van ruimte en mogelijkheden voor authentieke illustraties van competenties met o.a. behulp van multimedia.

In het vervolg zal het effect van de maatregelen per gebied in meer detail worden beschreven. Van belang daarbij is om te beseffen dat de maatregelen niet in isolement kunnen worden aangepakt. In elke situatie is het van belang dat de maatregelen op elkaar worden afgestemd en worden geïntegreerd in de totale portfoliosystematiek die op een lerarenopleiding in gebruik is. Vandaar dat aan het einde tevens een plek is ingeruimd voor overige relevante maatregelen.

Ad 1. Ruimte in portfoliobeoordeling

Het eerste set van maatregelen heeft zich gericht op het bieden van een juiste mate van ruimte en ondersteuning. In de beide pilots is aangetoond dat het mogelijk is om holistisch denken en van binnen van binnen naar buiten denken te stimuleren. Hiervoor is het noodzakelijk dat studenten vanaf het begin aan de slag gaan en vanuit eigen visie en identiteit hun handelen verantwoorden en koppelen met theorie. Door hier direct betekenisvolle consequenties aan te verbinden (in het kader van peer review werden studenten geacht portfolio's aan elkaar voor te leggen) waren er voor

studenten geen mogelijkheden om uitstelgedrag te vertonen en criterium-gericht, van buiten naar binnen, denken te voorkomen (m.a.w. wat moet ik er volgens de criteria allemaal nog in doen).

Maatregelen die in de pilots hebben aangetoond de ruimte in portfoliobeoordeling te kunnen bevorderen, zijn:

- een vermindering van het aantal criteria (of inleverisen) in het beoordelingskader op grond van een analyse van noodzakelijkheid (studenten kunnen hierin input leveren);
- het systematisch gebruik van feedbackrondes om studenten te helpen vanaf het begin de open ruimte te benutten (zie ook volgend punt);
- het gebruik van feedback benutten om studenten en beoordelaar voortijdig terugkoppeling te geven op kwaliteit en randvoorwaarden (bijvoorbeeld inleverisen);
- het verbinden van reflecties en feedback (in de zin van feed-forward) aan het actuele leerproces op de werkplek (vermijde n van criterium gerichte reflecties achteraf);
- het gebruik van opdrachtformuleringen, werkvormen en ondersteunende middelen die het holistisch denken (van binnen naar buiten) stimuleren. Gedacht kan worden aan:
 - o opdrachten: startend vanuit visie op goed onderwijs en de eigen rol / ontwikkelpunten op zoek laten gaan naar de wijze waarop ze het in het eigen onderwijs brengen;
 - o werkvormen waarin betekenisvolle situaties worden opgeroepen (waardoor studenten niet het gevoel hebben dat ze het 'voor de toets' doen);
 - o ondersteuning: middelen als kijkwijzers (enkelvoudig of meervoudig met toenemende diepgang) en feedbackwijzers voor het richten van de aandacht op de verbinding (holistisch) van visie-identiteit naar theorie en praktijk;
- investeringen in de kwaliteit van de begeleiding bestaande uit training, instructies, en ondersteunend materiaal;
- het activeren van functionaliteit in het eportfoliosysteem waarmee de begeleider eenvoudig overzichten kan krijgen van voortgang, kwaliteit van tussenproducten en feedback op elkaar.

Interventies die passen binnen de hierboven genoemde maatregelen, kunnen (mits goed toegepast) een positief effect hebben op de mate van authenticiteit omdat ze studenten uitnodigen om dicht aan te sluiten bij zichzelf en de eigen praktijk (authenticiteit in de vorm van eigenheid en echtheid). Dit past bij opvattingen over portfoliobeoordeling waarin het portfolio wordt ingezet voor de ontwikkeling en het leren van de leerkracht (Schön, 1983,) en dit als uitgangspunt neemt voor de beoordeling van (het niveau) van competenties. Met deze stellingname plaatsen we ons in de traditie van Assessment for Learning.

Ad 2. Adaptieve begeleiding

De tweede set van maatregelen heeft zich gericht op het bevorderen van (de kwaliteit van) de feedback aan de studenten. Hiermee beperken we ons niet alleen tot de directe begeleiding die de begeleider kan leveren, maar ook tot het bevorderen van het feedbackvermogen dat onder medestudenten (middels peer-review) aanwezig is. Naast toename van de hoeveelheid feedback die een student kan ontvangen heeft dit als additioneel voordeel dat de student ook als gever leert van het kennisnemen van andermans situatie en het geven van feedback. Door het geven van kwalitatief goede feedback te waarderen, belonen en te integreren in curriculum en beoordeling ontstaat er tevens een prikkel voor studenten om mee te doen en bij te blijven. Met naar verwachting positieve

gevolgen voor zowel werkbaarheid als kwaliteit. In de beide pilots is aangetoond dat het mogelijk is om met gerichte maatregelen de kwaliteit van de feedback te bevorderen.

Maatregelen die de kwaliteit van de feedback kunnen bevorderen, en zodoende adaptieve begeleiding mogelijk maken, zijn:

- het geven van kwalitatief goede feedback status en betekenis te geven. Dit kan worden georganiseerd door het een plaats en tijd te geven in bijeenkomsten en formele beoordeling en door opdrachten, werkvormen, en materialen die aansluiten bij de praktijk (zie punt1);
- het ontwikkelen en inzetten van een systematiek voor het geven van systematische feedback dat niet alleen gericht is op de verslaglegging maar gericht op leren en ontwikkelen;
 - o met aandacht voor persoonsgerichte, productgerichte en procesgerichte feedback;
 - o met aandacht voor feed-up (kwaliteitscriteria), feedback en feed-forward;
 - o met aandacht voor de verschillende niveaus van feedback (cf. VAL, zie bijlage 3);
- het betrekken van medestudenten en betrokkenen bij het systematisch delen van feedback;
 - o Door het activeren van medestudenten middels een peer-review systematiek kan de hoeveelheid effectieve feedback worden vergroot;
 - o Het bevorderen van het opnemen van feedback door mentoren, leerlingen e.a.;
 - o De begeleider speelt een belangrijke indirecte rol in het verhogen van de kwaliteit van het feedbackproces en de feedbackvaardigheid van studenten;
- Het (zo eenvoudig mogelijk) inrichten van het e-portfoliosysteem om feedback te geven op (onderdelen van) het portfolio en deze ook te waarderen;
 - o In de pilot kan dit bijvoorbeeld worden gedaan aan de hand van notities die bevestigd kunnen worden aan (het geheel of delen van) het portfolio;
 - o die tevens overzichtelijk weergegeven kunnen worden voor de ontvanger (kritisch punt in de pilot);
 - o het geven van een waardering aan de ontvangen feedback;
- het organiseren van vooraf geplande momenten voor het geven en ontvangen van een toelichting op de online gegeven feedback;
 - o Organiseren van feedbackrondes op een aantal strategische momenten in de opleiding. Dit omvat tevens het maken van afspraken voor het beschikbaar stellen van (tussenversies van) het portfolio en het geven van feedback;
 - o Voor het vroegtijdig activeren van studenten is het van belang om hier direct vanaf het begin momenten voor in te plannen; Veel studenten geven aan dat deze momenten hebben gewerkt als katalysator om sneller dan normaal te starten.
- het professionaliseren van de begeleider door instructies, voorlichting en training;
 - o in het stimuleren en bevorderen van feedback middels peer-review;
 - o het geven van directe, authentieke feedback naar studenten.

Interventies die passen binnen de hierboven genoemde maatregelen, kunnen (mits goed toegepast) een positief effect hebben op de mate van authenticiteit omdat ze studenten helpen omgaan met de ruimte in portfoliobeoordeling (zie vorige punt). Op deze wijze wordt een adaptieve begeleiding mogelijk. Hiermee wordt adaptieve begeleiding in de context van (toenemende) zelfsturing geplaatst. Dit past bij opvattingen over portfoliobeoordeling waarin het portfolio wordt ingezet als instrument voor voortdurende formatieve toetsing en uiteindelijk summatieve toetsing. De formatieve toetsmomenten kunnen zodoende onderdeel uitmaken van een sequentiele

beoordelingsprocedure dat uiteindelijk op summatieve wijze wordt afgesloten. Op deze wijze worden veel inleveren automatisch gecontroleerd terwijl tegelijk de kwaliteit van de ingeleverde portfolio's wordt verhoogd.

Ad 3. Inrichting portfoliosysteem met bewuste inzet van multimedia

De derde set van maatregelen heeft zich gericht op het bevorderen van de inrichting van het portfolio, met meer ruimte en mogelijkheden voor authentieke illustraties van competenties. Hierbij is speciale aandacht uitgegaan naar een effectieve inzet van multimedia (video). In de pilots is aangetoond dat het mogelijk is om met gerichte maatregelen een effectieve inzet van multimedia te bevorderen.

Maatregelen die de authenticiteit bevorderen via de inzet van multimedia, zijn:

- het benadrukken van het belang van het werken met beelden als alternatief voor het werken in teksten. De inzet van video draagt bij aan authenticiteit vanwege het integrale en praktijk nabije karakter en doordat het minder ruimte geeft voor 'over-reflection' (met tekst mooier voordoen dan het is). Ook vormt het voor de niet taalvaardige studenten voor sommige onderdelen van het portfolio een goed alternatief.
- Het structureel maken van multimedia door het (expliciet) opnemen van multimedia in opdrachtformuleringen, templates en werkvormen. In de praktijk worden opdrachten vaak geformuleerd in termen van 'beschrijf' hetgeen vaak leidt tot een talig antwoord.
- In de pilots is geëxperimenteerd met een variatie aan sturing. Van het expliciet benoemen in algemene opdrachtformuleringen en templates (HS Kempel) tot het expliciet trainen in specifieke toepassingen en werkvormen. Uit de pilots blijkt dat zonder aansturing het gebruik van video vaak beperkt blijft tot (ruwe) opnames van het handelen in de praktijk. Het wordt dan veelal via een link als illustratie of voorbeeld toegevoegd aan een bewering in de tekst.
- Studenten dienen geschoold te worden in het verrijken van de video met voice-over, teksten en andere annotaties. Hiermee kan de zeggingskracht van beelden vergroot worden.
- Uit de pilot op HS Marnix blijkt dat video ook goed ingezet kan worden voor moeilijkere meetbare aspecten zoals visie en identiteit. Dit vraagt wel om bewerking van de video door studenten. Docenten dienen in werkvormen gelegenheid te geven tot dialoog en reflectie hierover.
- Het beoordelen van beeldmateriaal is een aparte opgave dat ook geleerd moet worden (zowel door docenten als studenten). Beoordelen van beeldmateriaal staat in relatie tot het ontwikkelen van beeldmateriaal.

Interventies die passen binnen de hierboven genoemde maatregelen, kunnen (mits goed toegepast) een positief effect hebben op de mate van authenticiteit. Beoordelaars geven aan dat ze door de inzet van beelden snel een authentiek beeld van de student krijgen en dat uitdaagt om verder kennis te nemen van de inhoud van het portfolio. Daarbij wordt aangegeven dat beelden alleen niet genoeg zijn, en aangevuld dienen te worden met reflecties over de onderwijskundige en opvoedkundige gronden waarop het handelen is gebaseerd. Vanuit dat opzicht is

Relativiteit van dit onderzoek en vervolgonderzoek

Het onderzoek 'Van wie is dit portfolio' heeft als doel het bevorderen van de authenticiteit van portfoliobeoordeling in lerarenopleidingen. Op basis van een onderzoek naar de bestaande praktijk zijn richtlijnen geformuleerd die de authenticiteit kunnen bevorderen. In pilotonderzoeken op twee lerarenopleidingen is een selectie van deze richtlijnen geïntegreerd in een portfoliosystematiek en aan de praktijk getoetst.

Bij het onderzoek kunnen de volgende kanttekeningen worden geplaatst.

Vanwege onderzoeksdoeleinden en praktijkoverwegingen heeft het onderzoek zich slechts kunnen richten op een selectie van de richtlijnen. De rest van de richtlijnen is buiten beschouwing gebleven. Verder onderzoek is nodig om ook voor deze richtlijnen het effect te onderzoeken. De wel geselecteerde richtlijnen zijn per lerarenopleiding vertaald in concrete interventies met een hoge mate van maatwerk. Alhoewel er in het algemeen positieve effecten kunnen worden waargenomen, dient verder onderzoek inzicht te geven wat de bijdrage is van iedere interventie afzonderlijk en het maatwerk.

In de pilotfase van het onderzoek zijn twee verschillende contexten meegenomen, te weten: een vakgerichte leergang bewegingsonderwijs (4^e jaars studenten en afgestudeerden) en een algemene lijn studietoetsing (4^e jaars studenten). Alhoewel hiermee aangetoond is dat de richtlijnen in twee verschillende contexten aangepast en geïntegreerd kunnen worden, zullen de richtlijnen in meer contexten toegepast moeten worden alvorens hier algemene geldigheid aan kan worden gegeven. Ook heeft het geen uitgekristalliseerde portfoliosystematiek opgeleverd. Lerarenopleidingen die met de richtlijnen aan de slag willen, worden aanbevolen om rekening te houden met een flinke portie maatwerk om de richtlijnen aan te passen aan de eigen situatie en te integreren met de bestaande portfoliosystematiek.

Tot slot bevelen wij nog verder onderzoek aan naar de effecten op de lange termijn. In de pilots hebben de studenten zich in korte tijd een nieuwe manier van werken eigen moeten maken. Met name op het gebied van het werken met peer-review, de feedbacksystematiek en de inzet van multimedia, valt echter een leereffect te verwachten. Voor een mogelijke vervolgstudie zou het interessant zijn om het effect van de genoemde interventies op de lange termijn te onderzoeken, als studenten zich de nieuwe systematiek eigen maken vanaf het eerste begin.

Referentielijst

- Aalderink, W., Veugelers, M. (2007). Portfolio 'Stimulating lifelong learning: the Eportfolio in Dutch Higher Education' (stichting SURF, 2007). Op 15 januari 2014 ontleend aan <http://www.surf.nl/binaries/content/assets/surf/nl/kennisbank/ouder/Stimulating+Lifelong+Learning+-+ePortfolio.pdf>
- Baartman, L.K.J. (2008). Assessing the assessment: development and use of quality criteria for competence assessment programmes. Proefschrift: Universiteit Utrecht.
- Baeten, J. J.M. (2009). Virtual action learning: een opleidingsconcept over samenlerend produceren met behulp van ICT. Citowoz, Breda.
- Barrett, H.& Carney, J. (200?) Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development. Op 14 april 2011 ontleend aan <http://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>
- Boon, J. & van der Klink, M. (2001). Scanning the concept of competencies: how major vagueness can be highly functional. Proceedings of 2nd Conference on hrd research and practice across europe, University of Twente, Enschede, January.
- Davis, M.H., Gominda, Ponnampuruma, G.G. & Ker, J.S. (2009). Student perceptions of a portfolio assessment process. *Medical Education*, 43, 89-98.
- Diepen, van, M. , Putter, de, A.J., Kenter, B. en Bots, M.J. (in druk). Van wie is dit portfolio? De beoordeling beoordeeld (voorlopige werktitel). Velon.
- Driessen, E.W. & Bodewes, D. (2006). Portfolio onderzoek in het Nederlandse hoger onderwijs. Een literatuurreview. Utrecht: SURF/ Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Driessen, E.W., Vleuten, C. van der, Schuwirth, L., Tartwijk, J. van & Vermunt, J. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. *Medical Education*, 39, 214-220
- Dochy, F., Segers, M. & Rijdt, de, C. (2002). Nieuwe ontwikkelingen; de assessmentcultuur. In Dochy, Heylen en van de Mosselaer, Assessment in onderwijs (Reds). Utrecht, Uitgeverij Lemma.
- Gullikers, J., Bastiaens, T. & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 76-85.
- Gullikers, J., Kester, L., Kirschner, P., & Bastiaens, T. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessments authenticity, study approach and learning. *Learning and Instruction*, 4(2), 172-186.
- Hattie, J.& H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77(1), p.81-112
- Inspectie van het Onderwijs (2003). Het gebruik van het portfolio als nieuwe toetsvorm. Eindverslag portfolio-onderzoek. Utrecht: Inspectie van onderwijs.

- Janssens, S. , Boes, W. & Wante, D. (2002). Portfolio's: een instrument voor toetsing en begeleiding. In Dochy, Heylen en van de Mosselaer, Assessment in onderwijs (Reds). Utrecht, Uitgeverij Lemma.
- Jones, E. (2010). Personal theory and reflection in a professional practice portfolio. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 6, 699-710.
- Klarus, R. (1998). Competenties erkennen : een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties (Academisch proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Klink, van der, M., & Kuijpers, M. (2004). Competenties: waar hebben we het over. *Opleiding & Ontwikkeling*, 9, pp. 9 – 13.
- Meeus.W, Looy & L. van, Petegem, P. van (2005). Portfolioassessment in de lerarenopleiding. Over validiteit en betrouwbaarheid van de beoordeling. *Persoon en Gemeenschap, jg.57, nr 3, p.145-161*
- Meeus.W, Looy & L. van, Petegem, P. van (2005). Portfolio: geen container voor alle leren. Een kritische reflectie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Jrg 26, nr 1, p. 23- 29.*
- Merriënboer, van, J. Klink, van der, M. & Hendriks, M. (2002). *Competenties, van complicaties tot compromis: Over schuifjes en begrenzers [Competencies, from complications to compromises; about tuning knobs and limiters]*. Den Haag, The Netherlands: Onderwijsraad.
- Meeus. W, Looy & L. van, Petegem, P. van (2005). Portfolioassessment in de lerarenopleiding. Over validiteit en betrouwbaarheid van de beoordeling. *Persoon en Gemeenschap, jg.57, nr 3, p.145-161*
- Putter, de A. J. , en Bots, M.J. (2012). Authenticiteit van portfoliobeoordeling in lerarenopleidingen: een literatuurverslag. Rapport Marnix Academie en HS Kempel .
- Reinmann, G. & Sippel, S.(2010). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. Op 24 maart 2011 ontleend aan http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/11/Artikel_Hamburg_CampInnovation_final.pdf
- Rust, C. (2002). Assessment Strategies and Learner-Centred Assessment Practices? The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active Learning in Higher Education*, 3, 145.
- Sluijsmans, D. , Joosten Ten-Brinke, D. & Vleuten, C. van der (in druk). Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen. NWO-PROO (nog niet gepubliceerd)
- Tartwijk, J. van & Driessen, E.W. (2009). Portfolios for assessment and learning: *AMEE GUIDE*, 45.
- Tartwijk, J. van, Driessen, E., Hoeberigs, B., Kösters, J., Ritzen, M. & Vleuten, C. van der (2003). Werken met een elektronisch portfolio. Utrecht: SURF/ Groningen: Wolters Noordhoff.
- Weijzen, S., Hurk & M. van der (2010). Wat is de overeenstemming tussen competentiebeoordeling door middel van portfolio en het oordeel over competent handelen in de praktijk? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*.

Bijlage 1 Overzicht opzet onderzoek ‘Van wie is dit portfolio?’

Authenticity and portfolio assessment

Possibilities and means for improving authenticity of portfolio assessment in Dutch teacher education

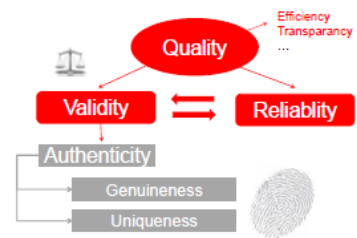
Assessment of teaching competence in practice



Problem



Portfolio assessment



Research project 'Whose portfolio is this?'

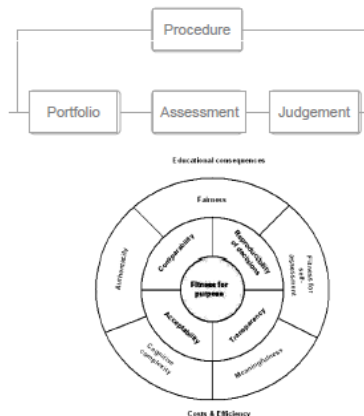
Exploring authentic portfolio's	Perceptions of authenticity	Authentic or something else...
Authenticity and portfolio assessment in literature and practice How are student portfolios in higher (teaching) education structured and used for assessing (teaching) competence in practice? Literature study Survey Case studies Teaching universities (24)	Authenticity as genuine reflections of competence in practice What perceptions of teachers, students, and mentors can be identified which are related to assessing professional competence by means of a portfolio? Interviews Focus groups Survey Students (51) Assessors (23) Mentors (23)	Portfolio as unique reflections of personal teaching style and skills In addition to the professional competence to be assessed, what other personal characteristics or skills can be found which are related to the portfolio assessment outcome? Think aloud session Quantitative research Students (20) Portfolio scores (>2000)

Guidelines



Development

Development of a new portfolio based assessment based on the guidelines and in relation with other quality criteria



Pilot

Testing of guidelines in practice (February 2013)

What impact does the new portfolio system and assessment procedure have on the authenticity and other quality variables of portfolio based assessment?

Preliminary results and conclusions

Results show a huge variety in use of portfolio based assessment in Dutch teaching universities. The outcome can be understood by considering the choices on four dilemma's.

Students, assessors and mentors differ in their preferences of desired assessment criteria, degree of standardization and room for authenticity. There is a need for more adaptivity in portfolio systems and portfolio assessment procedures.

Correspondence to:
Michael Bots, m.bots@kempel.nl

University of Professional Teacher Education 'De Kempel'
Deurnesweg 11
5709 AH Helmond

Dept. Kempel Research center
T: +31 492 514400

Bijlage 2

Richtlijnen

Deze richtlijnen zijn het resultaat van werkpakket Onderzoek, behorend bij het gehele onderzoek 'Van wie is dit portfolio? De beoordeling beoordeeld.'

	Criterium	Verwijzing
	Bevorderen adaptief vermogen van portfoliobegeleiding en – beoordeling, zodat het tegemoet komt aan behoeften en kwaliteiten van de studenten om een authentiek beeld te scheppen.	Algemene conclusie
	Stimuleren bewustwording van student en tutor m.b.t. vaardigheden van de student. Studenten die onderstaande kenmerken bevatten scoren hoger op portfoliotoets: - Zelfsturing/planningsvaardigheden - Taal-/schrijfvaardigheden - Reflecteren op eigen identiteit - Holistisch kunnen denken - Kunnen generaliseren - Authentiek bewustzijn/ zelfkennis	OZ3 kwant. en OZ kwal.
	Begeleiding van portfolio's aanpassen op geconstateerde vaardigheid of lacunes . Aanknopingspunten zijn begeleiding, training en passende keuzes in portfolio.	OZ3 kwant.
	Begeleiding van portfolio's is cruciaal voor student	OZ3 kwal.
	Geven en ontvangen van authentieke persoonsproces- en productgerichte feedback	OZ3 kwal.
	In portfolio meerdere mogelijkheden bieden om een authentiek beeld te scheppen - bijvoorbeeld: mondeling, schriftelijk, multimediaal - aandachtspunt: neutrale opdrachtformulering	OZ1 en OZ3
	Qua structurering (in formats en templates) dient structuur toe te laten om dicht bij jezelf te blijven - vermijden criterium-gerelateerde structuur omdat dat aan kan zetten tot niet authentieke overwegingen	OZ3 hardop denk sessies
	Hanteren van beperkte hoeveelheid globaal geformuleerde criteria bij de beoordeling	OZ 1 en OZ2 percepties en voorkeuren

Algemeen			
	- Eigenaarschap stimuleren door ruimte voor eigenheid en lange termijn perspectief voor bekwaamheidsdossier - Reflectief en zelfsturend vermogen ontwikkelen als voorwaardelijke eigenschappen - Adaptiviteit inbouwen in de gehele keten. Extra sturing wanneer de student het nodig heeft, minder of geen sturing wanneer de student het niet nodig heeft		OZ1 OZ3 hardop denksessies Alle OZ vragen
Procedure			
	- Sequentiële toetsing en begeleiding, zodat student tijdig op juiste spoor komt en om de toetsdruk te verlagen		OZ1 en OZ3
Portfolio samenstellen			
	- Een open structuur hanteren, meer mogelijkheden voor zowel schriftelijk als beeldend werken - Bevorderen holistisch denken vanuit betekenisvolle gehelen; vermijden gebruik van criterium gerichte structuur om zaken te verantwoorden - Verbinden van de leraar als persoon met het te behalen competentieniveau.		OZ3 hardop denksessies
Portfolio beoordelen			
	- Beperkte hoeveelheid meer algemene criteria hanteren in de vorm van rubrics aangevuld met soms kwalitatieve en soms kwantitatieve criteria (geen subindicatoren) - Vaste schalen geven wellicht meer voedingsbodem voor lange termijn perspectief - Verbinden van de leraar als persoon met het te behalen competentieniveau.		OZ2
Feedback en begeleiding			
	- Opheffen belemmeringen van veel productgebaseerde systemen voor tussentijdse feedback (reflection in action). Dit kan door integratie van social media functies - Vermijden standaard teksten voor ontwikkelingsgerichte feedback - Constructieve persoons en productgerichte feedback - Peerfeedback inzetten en belonen		OZ1 OZ3 feedback

Bijlage 3 Feedbacksystematiek (HS de Kempel)

Een belangrijk onderdeel van het versterken van de begeleiding, is het geven en ontvangen van feedback. Om dit proces van 'peer review' meer structuur te geven maken we gebruik van de technische feedbackfunctionaliteit van het portfoliosysteem (het plaatsen van tags met) en een inhoudelijke feedbacksystematiek die is aangepast vanuit Virtual Action Learning (VAL). Deze VAL systematiek is uitgebreid in het hoger onderwijs getoetst en in het handboek 'Virtual Action Learning' beschreven (Baeten, 2009). De aangepaste feedbacksystematiek bestaat uit de volgende onderdelen:

Peer review

- Studenten werken in duo's en geven elkaar feedback (peer review)

Feedbackcyclus

- Voor de aangegeven deadline (een week voor het feedbackmoment) biedt een student een tussenversie van het portfolio (halffabricaat) aan ter beoordeling door de medestudent
- Met behulp van kijkwijzers wordt het (halffabricaat) portfolio door medestudenten beoordeeld en van feedback voorzien
- Tijdens de plenaire feedbackmomenten is er gelegenheid voor vragen en een toelichting op de gegeven feedback. De ontvanger heeft tot slot gelegenheid om terug te kijken op de waarde en kwaliteit van de feedback

Kwaliteit van de feedback

- Studenten worden getraind in het geven van goede feedback tijdens het instructiemoment (uitleg over beoordelingsaspecten en feedbackniveaus) en de feedbackmomenten (reflectie op de waardering van de gegeven feedback).
- Er zijn zes opklimmende niveaus van feedback die variëren in de inhoudelijke kwaliteit (zie schema op de volgende bladzijde)

Begeleiding feedback

- De docent is gericht op het vergroten van de effectiviteit van de peer review. Dit wordt op indirecte wijze gedaan via de waardering van de feedback door de ontvanger. De docent bekijkt hiervoor de gegeven feedback in het portfoliosysteem en neemt hierbij de rol van coach in tijdens de feedbackmomenten.

Aandachtspunten voortkomend uit het beoordelingskader

- **Aanwezigheid:** bevat het portfolio alle benodigde onderdelen
- **Verscheidenheid:** worden claims over competentie(ontwikkeling) ondersteund door meervoudige illustraties (triangulatie van bewijsmethoden)
- **Echtheid:** worden bewijzen voorzien van extra bewijskracht door opnames van de praktijk, (zelf)reflecties en feedback van anderen daarop zoals van leerlingen, medestudenten en begeleiders (triangulatie bron).
- **Samenhang:** in welke mate vertonen professionele keuzes en reflecties samenhang met de bestudeerde theorie en eigen professionele identiteit en visie op bewegingsonderwijs.
- **Eigenheid:** in welke mate spreekt uit het werkconcept en de bewijsvoering de persoonlijke kwaliteit en invulling van het leraarschap op het gebied van bewegingsonderwijs.
- **Zelfsturing:** in welke mate laat het portfolio een planmatige, cyclische werkwijze zien waarin op professionele wijze op de eigen praktijk(ontwikkeling) wordt gereflecteerd, en plannen, uitvoering en evaluaties op elkaar ingrijpen (zowel op niveau van groep als jezelf)

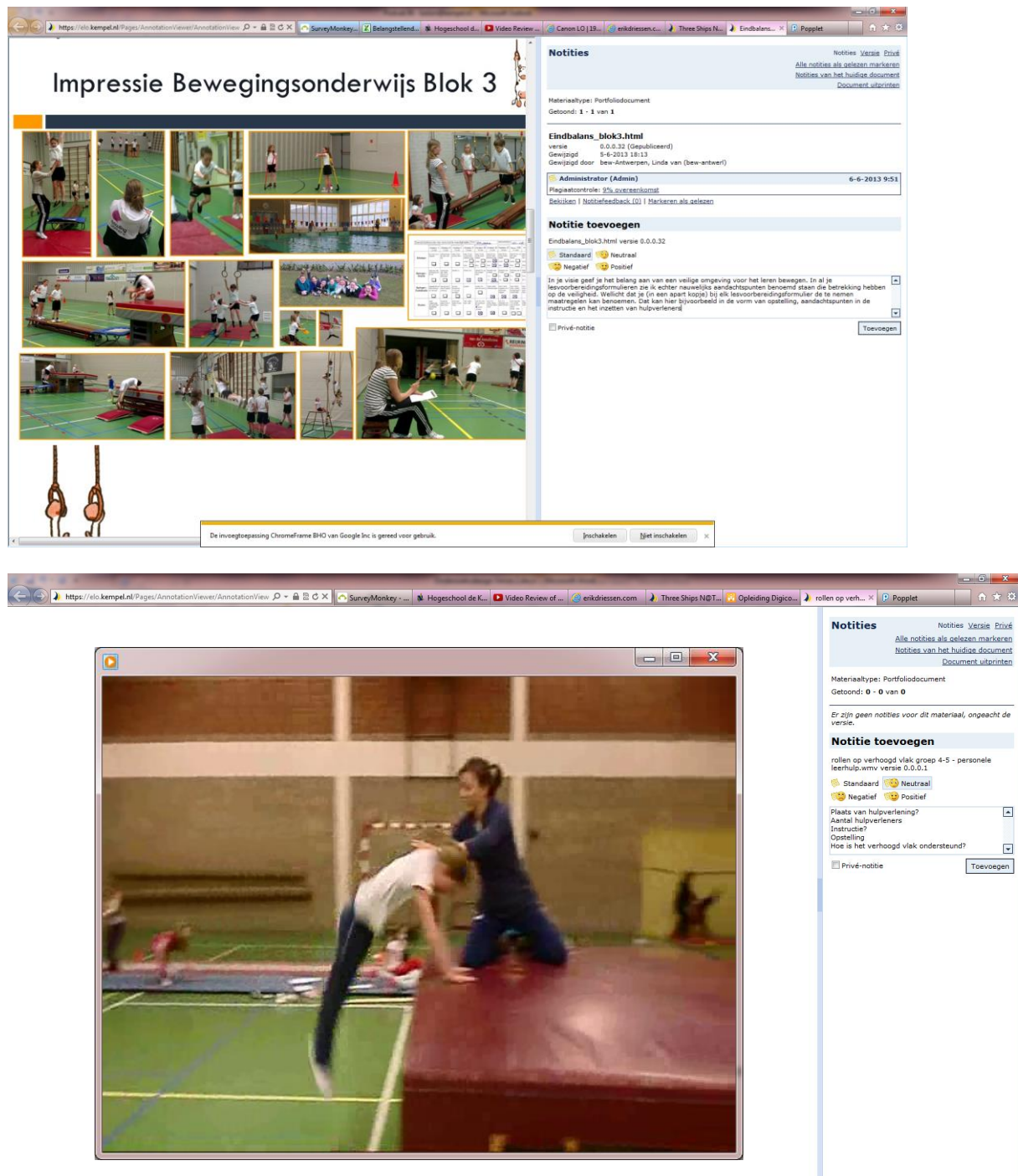
Feedbackniveaus

			Niveau	Toelichting
Gewenning		1	Compliment	uit de feedback blijkt overduidelijk dat de student een bewijsstuk of illustratie heeft gelezen en gewaardeerd. Kenmerk: een blijk van waardering voor een onderdeel van het portfolio zonder inhoudelijke relevantie. Bijvoorbeeld goed gedaan.
		2	Leesbewijs	uit de feedback blijkt dat de student een illustratie of bewijsstuk volgens de beoordelingsaspecten van de kijkwijzer heeft beoordeeld Kenmerk: een inhoudelijke opmerking waaruit blijkt dat de student een bewijsstuk met kennis van zaken heeft bekeken.
Verdieping		3	Begripsvorming	uit de feedback blijkt dat de student een begripsvolle relatie kan leggen tussen verschillende aspecten van het portfolio Kenmerk: een constatering over meerdere onderdelen (bewijsstukken) heen maar die verder geen concrete aanwijzing of nieuwe informatie bevat ter aanvulling, verbetering of verrijking.
		4	Aanvulling	uit de feedback blijkt dat de student binnen het portfolio een inhoudelijk relevante aanvulling heeft geleverd Kenmerk: nieuwe informatie in de vorm van een concrete verwijzing of inhoudelijke suggestie dat een aanvulling vormt op de inhoud van het portfolio.
Verrijking		5	Verbetering	uit de feedback blijkt dat de student in staat is om met nieuwe informatie aan te geven hoe de kwaliteit van het portfolio kan worden verbeterd. Kenmerk: een blijk van inzicht in een van de tekortkomingen van het portfolio met een gerichte aanwijzing hoe deze kan worden verbeterd. Bijvoorbeeld in relatie tot een beoordelingscriterium dat onvoldoende aan bod komt.
		6	Verrijking	uit de feedback blijkt dat de student in staat is om aan te geven met welke achterliggende theorie of aanpassing de kwaliteit van het portfolio substantieel wordt verrijkt Kenmerk: een blijk van inzicht in het achterliggende leerproces bij de student dat bij de ontvanger kan leiden tot een diepere bewustwording van de eigen leervragen en met een concrete aanwijzing hoe deze in het leerproces opgepakt kunnen worden. Bijvoorbeeld het aandragen van de reflectiecyclus van Korthagen om te komen tot een diepgaandere reflectie of een nieuw inzicht

Bijlage 3 Functionaliteit voor peer review (HS de Kempel)

Voor het geven van feedback zal gebruik gemaakt worden van een notitiefunctionaliteit. Hierbij kan bij elk onderdeel van het portfolio, in de vorm van een document, foto of ander bestand, een notitie worden gegeven. Notities functioneren hierbij als een soort van post-its die op bewijsmateriaal en illustraties geplakt kan worden. Het aantal notities is in principe onbeperkt. De feedback in deze notities kunnen weer apart of allemaal gezamenlijk worden gelezen door de ontvangende student en de begeleider.

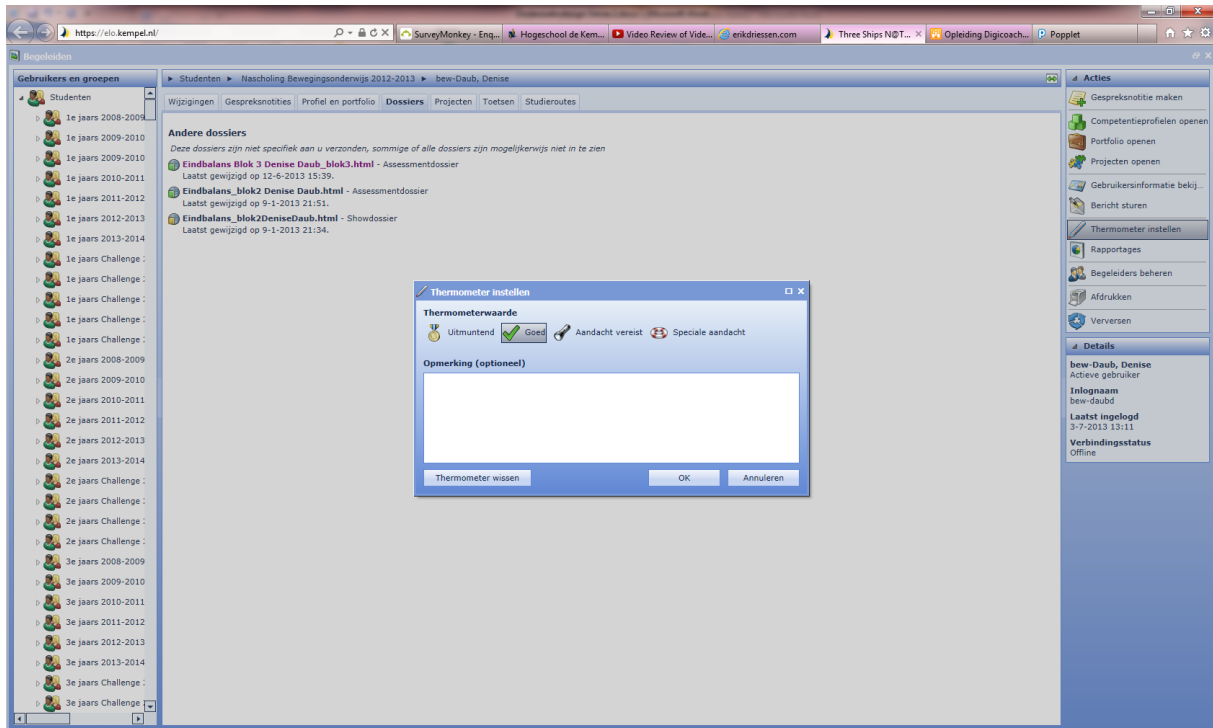
Voorbeeld notitie door student



The screenshot displays a web application interface for a portfolio document titled "Impressie Bewegingsonderwijs Blok 3". The main content area shows a collage of photographs depicting students engaged in various physical education activities within a gymnasium. A sidebar on the right, titled "Notities", contains a "Notitie toevoegen" (Add Note) button and a "Privé-notitie" checkbox. Below the main content, a video player is embedded, showing a student performing a handstand on a red mat, with a teacher assisting. The video player also has a "Notities" sidebar on the right with a "Notitie toevoegen" button. The interface includes a top navigation bar with links like "Notities", "Versie", and "Privé". The bottom of the page shows a status bar with the text "De invoegtoepassing ChromeFrame BHO van Google Inc is gereed voor gebruik."

Voorbeeld begeleiden in N@tschool

Feedbacknotities in portfolio(dossier) en gespreksnotities (van de plenaire feedbackmomenten) kunnen door de begeleider via één overzicht worden bekeken. De scores van eerdere portfolios (zie screenshot onder) en de scores op de taalvaardigheid zijn via aparte overzichten beschikbaar. Aan de hand van een thermometer kan worden aangegeven de mate waarin extra individuele aandacht nodig is (zie screenshot boven).



Naam gebruiker	Inlognaam	Leergang Kenniscenter - Bewegingsonderwijs X	Inleveropdracht blok 1	Inleveropdracht blok 2	Inleveropdracht blok 3
bew-Aalders, Ida	bew-aalder	27-5-2013 8:01 [90% overeenkomst]	11-6-2013 23:26 [8% overeenkomst]		
bew-Albers, Tom	bew-alberst		9-1-2013 21:37 [6% overeenkomst]	16-6-2013 20:16 [29% overeenkomst]	
bew-Antwerpen, Linda van	bew-antwerl		7-1-2013 19:50 [2% overeenkomst]	5-6-2013 19:13 [9% overeenkomst]	
bew-Belt, Simone	bew-belts		10-4-2013 22:13 [2% overeenkomst]	5-6-2013 17:49 [10% overeenkomst]	
bew-Biemans, Linda	bew-biemani	25-3-2013 20:45 [84% overeenkomst]	8-6-2013 13:32 [14% overeenkomst]		
bew-Boerenkamp, Eline	bew-boerene				
bew-Bogaard, Sophie van den	bew-bogaars	1-4-2013 23:10 [91% overeenkomst]	12-6-2013 19:08 [7% overeenkomst]		
bew-Brakel, Karin van	bew-brakelk	5-4-2013 8:18 [96% overeenkomst]			
bew-Bree, Anne van	bew-brees		5-1-2013 13:34 [11% overeenkomst]	1-6-2013 15:10 [37% overeenkomst]	
bew-Broek, Ilona van den	bew-broeki	30-1-2013 21:09 [Uniek document]	12-6-2013 16:21 [6% overeenkomst]		
bew-Broek, Laura van den	bew-broeki	28-1-2013 21:26 [7% overeenkomst]	12-6-2013 22:59 [15% overeenkomst]		
bew-Broekhoven, Jaimy van	bew-broekhj		10-4-2013 20:06 [87% overeenkomst]		
bew-Brujin, Joost de	bew-bruijn				
bew-Camps, Christine	bew-campsc	3-4-2013 16:25 [86% overeenkomst]	12-6-2013 21:13 [1% overeenkomst]		
bew-Coenen, Roel	bew-coenenr	31-1-2013 22:56 [1% overeenkomst]	12-6-2013 20:57 [9% overeenkomst]		
bew-Daub, Denise	bew-daubd		9-1-2013 22:06 [11% overeenkomst]	12-6-2013 16:10 [36% overeenkomst]	
bew-Deur, Mariska van	bew-deurm		4-1-2013 18:40 [12% overeenkomst]	12-6-2013 18:52 [10% overeenkomst]	
bew-Dijk, Angela van	bew-dijka				
bew-Dijk, Kelly van	bew-dijkk		9-1-2013 17:20 [16% overeenkomst]	29-5-2013 17:21 [14% overeenkomst]	
bew-Donkers, Wies	bew-donkerw	1-2-2013 23:16 [Uniek document]			
bew-Driessen, Ingrid	bew-driessi				
bew-Driessens, Rianne	bew-driessr	29-4-2013 22:51 [Uniek document]	8-6-2013 16:44 [15% overeenkomst]		
bew-Eertwegh, Marieke van den	bew-eertwem				

Bijlage 4 Opdrachten en Kijkwijzers (HS de Kempel)

Opdrachtformuleringen (halffabricaten) portfolio

Studenten dienen een week voor het plenaire feedbackmoment een tussenversie van het portfolio (als halffabricaat) aan te leveren. Vanaf het begin dient elk halffabricaat de essentie van het portfolio te bevatten. Dit betekent dat er in elk geval de volgende onderdelen in dienen te zitten:

1. Reflectie op de visie en (professionele) identiteit van de aankomende leerkracht
2. Theoretische beschouwing met leerproducten die blijf geven van geleerde tijdens de lessen (opdrachten) en daarbuiten (zelfstudie of eigen onderzoek)
3. Een planning met lesvoorbereidingen waarin professionele keuzes worden onderbouwd vanuit theorie en visie/identiteit
4. Een variatie aan (multimediale) illustraties van de uitvoering van de lessen. Dit omvat in de experimentele groepen in elk geval beeldmateriaal dat inzicht geeft in typerende beroepsopgaves zoals instructie-, begeleiding- en feedbackmomenten.
5. Evaluaties en reflecties van verschillende bronnen op de lessen en de bijdrage van de leerkracht in kwestie (gericht op gedrag, competenties, en/of de onderliggende kennis vaardigheden en houdingen)

De bovengenoemde onderdelen worden in de loop van de tijd in detail verder uitgebreid. Dit betekent dat per halffabricaat er meer variatie, samenhang en diepgang in de verschillende onderdelen te zien is. Deze extra diepgang en samenhang wordt ook aan de hand van kijkwijzers gestimuleerd.

Kijkwijzer (halffabricaten) portfolio

Studenten ontvangen een week voor aanvang van het plenaire feedbackmoment een uitnodiging om het portfolio van het studiematje van feedback te voorzien. Om de aandacht op de juiste aspecten

te richten, maken zij daarbij gebruik van kijkwijzers. Deze kijkwijzers nemen over de tijd in breedte en diepgang toe. De volgende aspecten maken hier echter altijd deel van uit.

1. Aanwezigheid: bevat het portfolio alle benodigde onderdelen
2. Verscheidenheid: worden claims over competentie(ontwikkeling) ondersteund door meervoudige illustraties (triangulatie van bewijsmethoden)
3. Echtheid: worden bewijzen voorzien van extra bewijskracht door opnames van de praktijk, (zelf)reflecties en feedback van anderen daarop zoals van leerlingen, medestudenten en begeleiders (triangulatie bron).
4. Samenhang: in welke mate vertonen professionele keuzes en reflecties samenhang met de bestudeerde theorie en eigen professionele identiteit en visie op bewegingsonderwijs.
5. Eigenheid: in welke mate spreekt uit de bewijsvoering de persoonlijke kwaliteiten en invulling van het leraarschap op het gebied van bewegingsonderwijs.
6. Zelfsturing: in welke mate laat het portfolio een planmatige, cyclische werkwijze zien waarin op professionele wijze op de eigen praktijk(ontwikkeling) wordt gereflecteerd, en plannen, uitvoering en evaluaties op elkaar ingrijpen (zowel op niveau van groep als jezelf)

Voor de bovenstaande aspecten wordt de onderstaande niveau-indeling gehanteerd: geheel niet aanwezig, incidenteel aanwezig, overwegend aanwezig en structureel aanwezig.

Bijlage 5 Vragenlijst kwaliteitscriteria Baartman

Doel onderzoek pilot

Primair doel: in kaart brengen het oordeel van studenten (en docenten) over de authenticiteit in relatie tot andere kwaliteitscriteria die gesteld kunnen worden aan portfoliobeoordeling.⁴

Vraagstelling onderzoek pilot

Wat is het effect van een (op richtlijnen gebaseerd) nieuw portfoliosysteem op de kwaliteit van de portfoliobeoordeling?

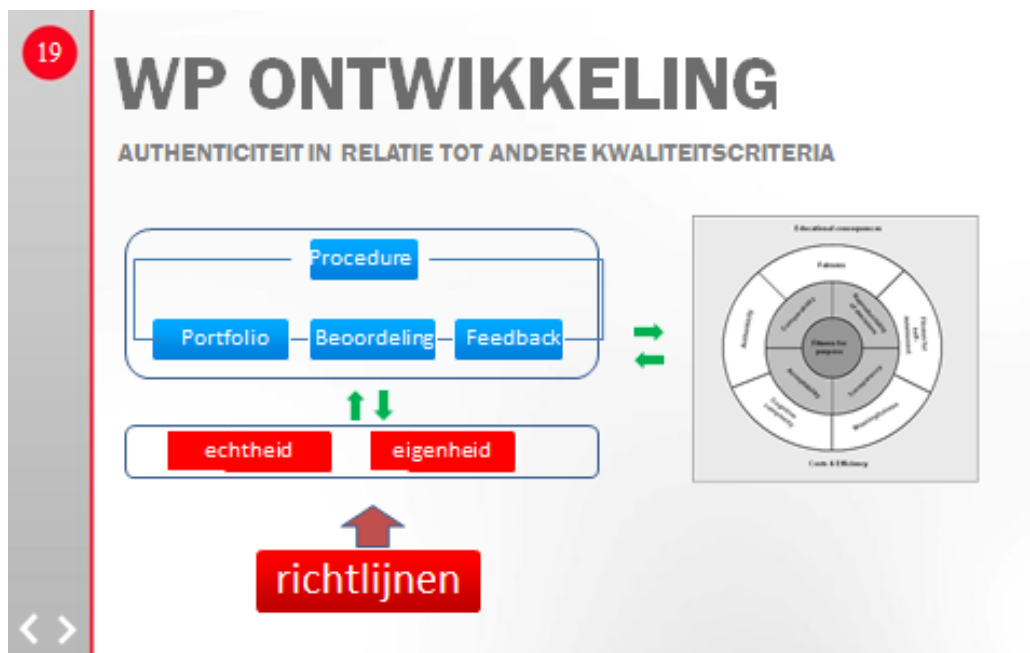
Uitgangspunten

- Het gaat over de portfoliosystematiek als integraal geheel van procedures, het samenstellen van het portfolio, de beoordeling daarvan en de feedback die je krijgt.
- Aangezien de traditionele kwaliteitscriteria beter passen bij de traditionele kennistoetsen, kiezen we hier voor aansluiting bij de algemene indeling in kwaliteitscriteria voor competentiegebaseerde toetsing van Baartman e.a. (2008).⁵
- De uiteindelijke criteria zijn aangepast en aangevuld om de doelen en inhoud van portfoliobeoordeling en het huidige onderzoeksproject te dekken.

⁴ Dit omvat naast allerlei andere kwaliteitsgebieden tevens het in kaart brengen van het oordeel van studenten en docenten over de werkdruk van portfoliobeoordeling. (aandachtspunt voor TTL programma maar voor ons een afgeleid doel opgenomen in kwaliteitseisen cf. Baartman, e.a.)

⁵ Baartman, K.J. (2008). Assessing the assessment: development and use of quality criteria for competence assessment programs.

- Keuze voor een waarde tussen 0 en 10 (tienpuntsschaal)



Start Vragenlijst

Authenticiteit (als echtheid)

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
functioneren in praktijk	In welke mate vormt het portfolio een accuraat beeld van jouw functioneren in de praktijk?
ontwikkeling in praktijk (portfolio als product)	In welke mate geeft het portfolio een goed beeld van de ontwikkeling die je als leerkracht in de praktijk hebt doorgemaakt?
Feedback op ontwikkeling (portfolio als proces)	In welke mate heb jij in het proces praktijkgerichte feedback van anderen op jouw functioneren kunnen gebruiken? (evt uitsplitsen naar medecursist, docent en mentor)
Authentieke beoordeling	In welke mate vind jij dat de beoordelingscriteria een afspiegeling zijn van waar het in de praktijk om draait
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over authenticiteit als echtheid (als cijfer uitgedrukt)

Authenticiteit (als eigenheid)

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Persoonlijk functioneren	In welke mate geeft het portfolio een goed beeld van jouw persoonlijke kwaliteiten als leerkracht?
Persoonlijke ontwikkeling (portfolio als product)	In welke mate heb jij in het portfolio jouw persoonlijke ontwikkeling kunnen laten zien?
Persoonsgerichte feedback (portfolio als proces)	In welke mate heb jij in het proces persoonsgerichte feedback van anderen kunnen gebruiken?
Authentieke beoordeling (persoonlijk)	In welke mate vind jij dat de beoordelingscriteria ruimte bieden voor persoonlijke invulling
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over authenticiteit als eigenheid (als cijfer uitgedrukt)

Acceptatie

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Acceptatie criteria	In welke mate conformeer jij je aan de beoordelingscriteria ? (of gebruik je aanvullende/andere)
Acceptatie procedure	In welke mate conformeer jij je aan de geplande (tussentijdse) stappen uit de procedure? (of laat je alles liggen tot het laatste moment)
Vertrouwen in toetsing	In welke mate heb je vertrouwen dat de einduitslag van het portfolio een goede weergave vormt van jouw functioneren als leerkracht? (of ontwikkeling)
Acceptatie werkdruk	In welke mate vind je de bewijsvoering voor het portfolio passen bij het doel?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van acceptatie (als cijfer uitgedrukt)

Cognitieve complexiteit

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Onderbouwing handelen	In welke mate heb je in het ingeleverde portfolio een goed beeld kunnen geven van het gedachtengoed waarop jij je handelen baseert?
Onderbouwing keuzes	In welke mate kun je in het ingeleverde portfolio een passende onderbouwing geven van gemaakte keuzes?
Ondersteuning proces	In welke mate heb je ondersteuning ondervonden voor het opbouwen van een goed portfolio?
Criteria voor	In welke mate vind je duidelijk waar het portfolio qua onderbouwing aan dient te voldoen?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van cognitieve complexiteit (als cijfer uitgedrukt)

Vergelijkbaarheid

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Procedure	In welke mate vind je de procedure waarlangs portfolio's beoordeeld worden gelijk voor alle studenten?
Criteria	In welke mate vind je de criteria waarop portfolio's beoordeeld worden gelijk voor alle studenten?
Bewijsmateriaal	In welke mate vind je dat het gevraagde bewijsmateriaal en illustraties gelijk zijn voor alle studenten?
Conditie	In welke mate vind je de condities waaronder het portfolio gemaakt en beoordeeld dient te worden voor iedereen gelijk?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van vergelijkbaarheid (als cijfer uitgedrukt)

Kosten en efficiëntie

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Benodigde tijd (werkdruk in uren)	Hoeveel uur heb je in totaal besteed aan het daadwerkelijk maken en samenstellen van (onderdelen uit) het portfolio? (ander soort vraag: geen tienpuntsschaal maar pulldown)
Ervaren werkdruk (beleving)	In welke mate heb je werkdruk en stress ervaren bij het samenstellen van het portfolio?
Efficiëntie procedure	In welke mate heb je de doorlopen procedure van portfolio-beoordeling (van samenstelling tot en met gesprek) als efficiënt ervaren?
Kosten-baten afweging	In welke mate vind je dat de (leer)opbrengsten van het werken met portfolio's opweegt tegen de tijdsinvestering? (eventueel opsplitsen in meerwaarde als leeropbrengsten en toetsopbrengsten)
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van efficiëntie (als cijfer uitgedrukt)

Onderwijsgevolgen (effecten van de beoordeling op leer- en onderwijsprocessen)

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Positief effect op leerproces	In welke mate heeft het werken aan het portfolio een positief effect gehad op jouw leerproces?
Effect op anderen	In welke mate heeft (het kennisnemen) van andermans portfolio's een positief effect gehad op jouw leerproces?
Effect van anderen (portfolio)	In welke mate heeft feedback van anderen geleid tot verbeteringen in jouw portfolio?
Effect van anderen (leerproces)	In welke mate heeft feedback van anderen op jouw portfolio een positief effect gehad op jouw leerproces?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over effect van beoordeling voor onderwijsleerproces (als cijfer uitgedrukt)

Rechtvaardigheid

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Procedure	In welke mate heb je de afgelopen beoordelingsprocedure, met herkansingsmogelijkheid, als rechtvaardig ervaren?
Gewichten	In welke mate heb je de punttoekenning in het beoordelingskader als rechtvaardig ervaren?
Assessoren	In welke mate heb je het oordeel van assessoren als rechtvaardig ervaren? (onbevooroordeeld en bekwaam)
Invulling	In welke mate heb je de verschillende bewijsvoeringsmogelijkheden in het portfolio als rechtvaardig ervaren?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van rechtvaardigheid (als cijfer uitgedrukt)

Geschiktheid voor onderwijsdoelen

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Dekking competentieprofiel	In welke mate heb je met het portfolio een adequaat beeld kunnen geven van de competenties behorende tot de leraar bewegingsonderwijs?
Dekking leerdoelen	In welke mate heb je met het portfolio een goed beeld kunnen geven of je aan de onderwijsdoelen hebt voldaan?
Integraal karakter (K/V/A)	In welke mate heb je met het portfolio een goed beeld kunnen geven hoe kennis, vaardigheden en houdingen met elkaar samenhangen?
Formatief en summatieve	In welke mate heb je het portfolio ervaren als een goed instrument voor zowel summatief (als toetsinstrument) als formatief (als leerinstrument) gebruik?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van geschiktheid voor onderwijsdoelen (als cijfer uitgedrukt)

Geschiktheid voor zelfsturend leren

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Zelfevaluatie	In welke mate heeft het portfolio uitgenodigd tot een kritische evaluatie van eigen en andermans functioneren?
Feedback geven/ontvangen	In welke mate heb je in het portfolio waardevolle feedback van anderen mogen ontvangen?
Persoonlijke ontwikkeldoelen	In welke mate heeft het portfolio uitgenodigd tot het werken aan jouw persoonlijke ontwikkeldoelen?
Reflectie persoonlijke ontwikkeling	In welke mate heeft het werken aan het portfolio uitgenodigd tot een reflectie op jouw persoonlijke ontwikkeling?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van geschiktheid voor onderwijsdoelen (als cijfer uitgedrukt)

Betekenisvolheid

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Betekenis feedback formatief	In welke mate heb je feedback van begeleiders als betekenisvol ervaren voor jouw ontwikkeling?
Betekenis feedback summatief	In welke mate heb je feedback van begeleiders als betekenisvol ervaren ter voorbereiding op de toetsing?
Kans om te leren	In welke mate heb je werken aan het portfolio ervaren als aanzet tot nieuwe leerervaringen?
Betekenis criteria	In welke mate heb je de beoordelingscriteria als betekenisvol ervaren
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van betekenisvolheid (als cijfer uitgedrukt)

Herhaalbaarheid

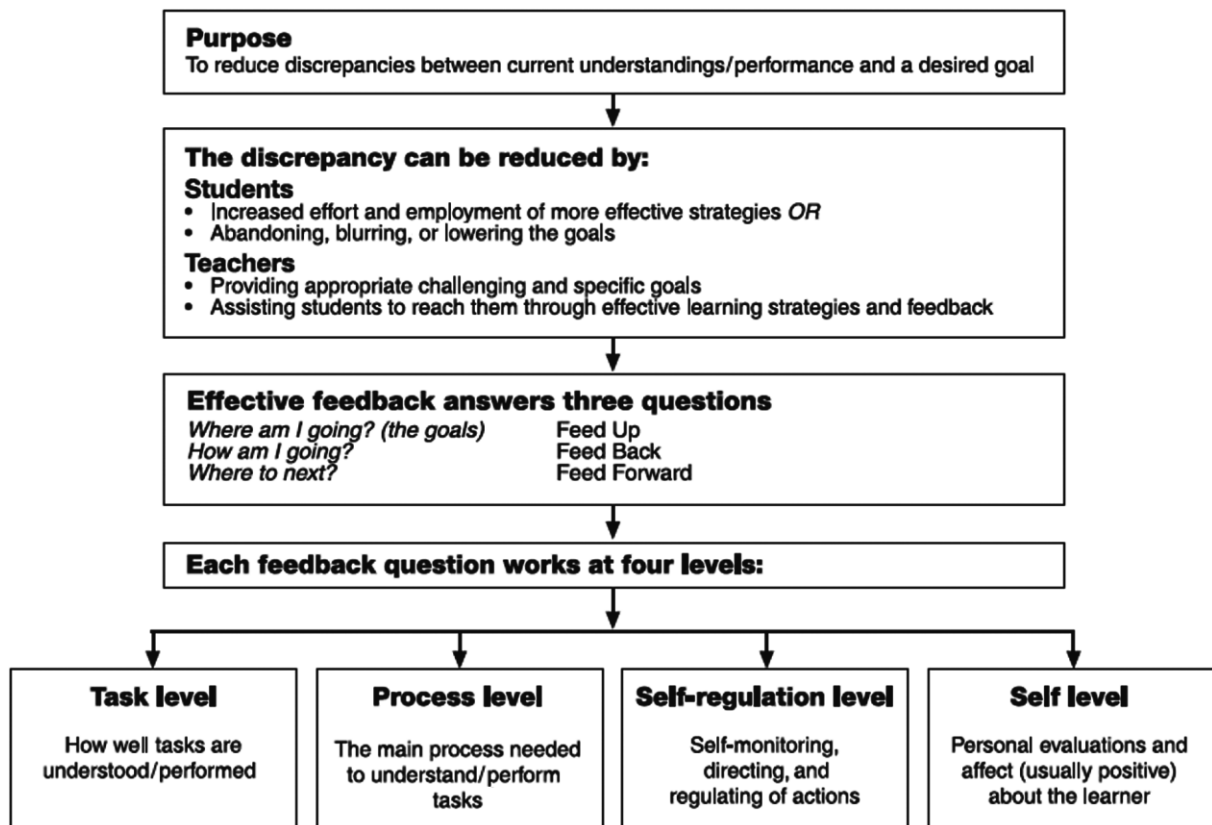
Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Herhalingen over tijd	In welke mate vind je dat het portfolio op gelijke wijze wordt beoordeeld over meerdere tijdstipmomenten? (ongeacht het moment van beoordelen)
Herhalingen over beoordelaars	In welke mate vind je dat het portfolio op gelijke wijze wordt beoordeeld over meerdere beoordelaars? (ongeacht wie beoordeeld)
Herhalingen over werksituaties	In welke mate vind je dat het portfolio op gelijke wijze wordt beoordeeld over verschillende werksituaties? (ongeacht de groep)
Getrainde beoordelaars	In welke mate vind je de beoordelaars even bekwaam in het beoordelen van het portfolio?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van herhaalbaarheid (als cijfer uitgedrukt)

Transparantie

Sleutelbegrippen	Vraagstelling
Transparantie in doelen	In welke mate heb je de leerdoelen waarop beoordeeld wordt als transparant ervaren?
Transparantie in criteria	In welke mate heb je de criteria waarop beoordeeld wordt als transparant ervaren?
Transparantie in procedure	In welke mate heb je de procedure waarlangs beoordeling plaats vindt als transparant ervaren?
Transparantie beoordeling	In welke mate heb je de onderbouwing van de beoordeling als transparant ervaren?
Algemeen oordeel	Algemeen oordeel over mate van transparantie (als cijfer uitgedrukt)

Bijlage 6 Kader adaptieve en effectieve feedback (HS Marnix Academie)

Voor het geven van ontwikkelingsgerichte feedback is het model van Hattie en Timperley (2007) bruikbaar: het is een feedbackmodel voor verbeteren van het leerproces, stimuleren van ontwikkeling. In dit model wordt uiteengezet dat effectieve feedback zich richt op: feedup, feedback en feedforward. Bij ieder aspect kun je uitwerken op de vier niveaus: taak-, proces-, zelfregulatie en persoonlijk niveau.



De indeling feed up, feedback en feed forward, het feedbackmodel uit Hattie, J. & H. Timperley (2007, pag.87)

Dit model is (deels) vertaald naar concrete richtlijnen voor het geven van effectieve feedback en feedforward (zie bijlage x):

Feed-up

- Richt je op de kwaliteitscriteria

Feedback

- Begin met positieve opmerkingen
- Zorg voor een balans tussen positieve en kritische opmerkingen
- Stel vragen waardoor de ander zelf gaat nadenken over de kwaliteit van zijn werk

Feedforward

- Buig kritiek om naar positieve verbeteringsuggesties
- Stel vragen waardoor de ander zelf gaat nadenken over zijn leerproces
- Help de ander in het zetten van logische vervolgstappen

In literatuur van o.a. Sluijsmans (2013) en Rust (2002) zijn er veel meer richtlijnen geformuleerd voor het geven van effectieve feedback. Er is een bewuste selectie gemaakt van de hiervoor genoemde richtlijnen op basis van de doelen van de toetsopdracht. De toetsopdracht bestaat uit het formuleren van schriftelijke feedback gekoppeld aan een mondelinge toelichting. Tevens is door de selectie een focus aangebracht wat bevorderlijk is voor ontwikkelen van deze feedbackvaardigheden bij de studenten.

Voor het stimuleren van de ontwikkeling van feedbackvaardigheden is het belangrijk is dat de studiecoach studenten persoonlijke feedback geeft op de wijze waarop ze de ander feedback hebben gegeven.

Er is gekozen voor een combinatie van schriftelijke en mondelinge feedback.

- Met name in de individuele gesprekken heeft de studiecoach feedback gericht op proces en zelfregulatie niveau. Persoonlijk niveau niet opvatten als prijzen van de student maar richt je op waarden van de student. Authenticiteit bevorderend: belangrijke vaardigheid van de studiecoach is doorvragen naar waarden en overtuigingen.
- In schriftelijke feedback meer aandacht voor feedback op taak- en procesniveau. In gesprek nav schriftelijke feedback heeft de studiecoach ook zelfregulatie en persoonlijk niveau meegenomen.

Van belang is dat student zelf feedbackvragen formuleert en aantoont wat eerder verkregen feedback voor hem betekend heeft. Hiertoe moeten studenten gestimuleerd worden, zie feedbackformulier, bijlage x. Adaptiviteit in feedback o.a door: studenten met veel zelfvertrouwen meer uitdagende doelen laten formuleren, studenten met weinig zelfvertrouwen veel positieve feedback geven en doelen laten formuleren met kans op succeservaringen (zone van naaste ontwikkeling).

Studenten aanspreken op zelfregulatie, vooral in de laatste fase van de opleiding. Studiecoach confronteert, vraagt door en zet student in zijn kracht om inzicht te krijgen in zijn eigen leerproces en hier zelf regie over te nemen.

Peer-feedback: Peer-feedback inzetten op deelproducten (zoals visie, zie bijlage x) en onderdeel laten uitmaken van de toetsopdracht (zie studievoortgangstoets, bijlage x). Tijdens bijeenkomsten regels voor het geven van effectieve feedback bespreken, laten toepassen en als studiecoach hier individuele feedback op geven. Vraagt tijdsinvestering. Leerrendement is hoog: niet alleen ontwikkeling van feedbackvaardigheden maar ook student krijgt ook meer zicht op doelen en kwaliteitscriteria van de toets.

Rol van de mentor /studiecoach gedurende de opleiding

Citaat uit 'Stimulating lifelong learning : the Eportfolio in Dutch Higher Education', Stichting SURF, 2007 (p48-49)

Findings from the focus group interviews.

'Where possible, the findings from the focus group interviews have been summarised per programme phase, with a distinction being made between the perceptions of students and those of portfolio mentors.

The mentor as a "contact coach" in the early programme phase

In this phase, students reported that they have a need for a portfolio mentor who is a contact person between the student and the university. Students want to be coached by a mentor who has a complete view of the student as a professional and as a person. Portfolio mentors in the early programme phase described their approach as directive and they pay a lot of attention to encouraging self-reflection and self-awareness in students. For them, the portfolio serves as a tool that helps students reach a deeper understanding of their development processes and their progress in the programme. Both students and mentors believe that there should be regularly scheduled contact moments. Students prefer the mentor to focus on the student as a person and not necessarily on the portfolio. Mentors think it is also important to generate an awareness of the purpose and the possibilities of the portfolio, since students in the early programme phase are often motivated to work with a portfolio in the first place.

The mentor as a "coach on demand" in the final programme phase

Final-phase mentors reported that they are available for students but the initiative for coaching comes from the students themselves. Students in this phase consult the portfolio mentor about specific questions concerning their professional career or their performance during their clerkship. Portfolio coaching focuses on learning and assessment in the workplace and preparing to work in the profession. Students can familiarise themselves with the job market by reflecting in their portfolio, assisted by their portfolio mentor's critical questions and confrontational arguments. Final-phase students agree that a mentor has to be an expert in the field, so that he or she can provide useful feedback on their performance and development and show them the way in their professional career. They think the contact moments with their portfolio mentor should focus on understanding the fundamental issues involved in their performance in clinical practice and on making decisions in their profession. The mentor holds a mirror up to the student. Portfolio mentors in this phase focus in particular on raising career awareness by continuing to ask questions and by detecting inconsistencies in the portfolio.

The mentor as a "buddy" in all programme phases

Portfolio mentors and students in all the different programme phases reported that a portfolio mentor should be a "buddy" to students. The mentor should be approachable and accessible for students and guide them in a non-parental way through their programme. According to students, the mentor should have gone through the same learning processes as they are now doing. Although the portfolio is the basis of the mentoring programme, personal contact with the mentor

is regarded as more important than the portfolio itself. Students and mentors perceive establishing and continuing personal contact between student and mentor as the most important success factor for effective portfolio mentoring. Students and mentors prefer to have the same mentor from the beginning of their programme until the end of their academic career. This way, the mentor can have a significant influence on the student's professional development. The portfolio can then provide added value in the mentoring programme, since constant feedback on the professional and personal development of the student is possible.'

Effectieve feedback & feedforward

Met welk doel geef je feedback en feedforward op het showdossier van de student? Waar houd jij rekening mee als feedback & feedforward formuleert?

In dit document vind je tips voor het geven van effectieve feedback. Er zijn twee lijsten opgenomen, de eerste lijst van tips is opgenomen in een nog te publiceren onderzoek van D. Sluijsmans e.a. (2013). C. Rust (2002) heeft een aantal feedbackregels geformuleerd. Beide lijsten zijn integraal overgenomen.

In het onderzoek van Sluijsmans (2013) is een model opgenomen waarin wordt gesteld dat effectieve feedback drie vragen beantwoord (p. 44 e.v.):

- Waar gaat de leerling naar toe (wat zijn de beoordelingscriteria en standaarden? Dit wordt benoemd als feed-up.
- Hoe heeft de leerling de taak uitgevoerd (welke vooruitgang wordt geboekt ten aanzien van de beoordelingscriteria en standaarden)? Dit kan worden benoemd als de feedback.
- Hoe gaat de leerling verder (welke aanpak is nodig om tot groei te komen)? Dit kan worden benoemd als de feed-forward.

Deze drie vormen van feedback (feed-up, feedback en feed-forward) worden als de belangrijkste componenten gezien in formatief toetsen.

Tips voor effectieve feedback

Sluijsmans heeft in het onderzoek een lijst met tips voor effectieve feedback van Shute (2007) opgenomen:

- Richt de feedback op de taak, niet op de leerling.
- Geef uitgewerkte feedback waarbij het wat hoe en waarom van een gegeven probleem beschreven wordt.
- Geef de feedback in overzichtelijke eenheden om cognitieve overbelasting te voorkomen.
- Wees specifiek en helder in je feedback boodschap.
- Houdt de feedback zo eenvoudig mogelijk, maar niet te simpel.
- Reduceer onduidelijkheid tussen de prestatie en de leerdoelen.
- Geef zuivere, objectieve feedback, geschreven of via de computer.
- Stimuleer een doel oriëntatie bij leerlingen door middel van feedback.
- Geef feedback nadat leerlingen hebben geprobeerd een antwoord of oplossing te geven.

- Geef geen normatieve vergelijkingen.
- Wees terughoudend in het geven van algemene cijfers. De effectiviteit van feedback is gelegen in de inhoud van de opmerkingen.
- Geef geen feedback die het zelfvertrouwen van de leerling verlaagt.
- Maak beperkt gebruik van complimenten over de leerling zelf.
- Probeer te voorkomen dat de feedback mondeling gegeven wordt in verband met objectiviteit.
- Onderbreek de leerling niet met feedback als de leerling bezig is zijn antwoord te formuleren of een probleem op te lossen.
- Zorg ervoor dat het gebruik van hints niet automatisch leidt tot het geven van het juiste antwoord.
- Overweeg alternatieve manieren om feedback te presenteren (bijv. akoestisch of visueel).
- Beperk uitgebreide foutanalyses. Foutanalyses kosten zeer veel tijd, zijn zelden volledig en leveren relatief weinig op aan leerwaarde.
- Geef feedback op het moment dat het het meest effectief is:
 - directe feedback om fouten te corrigeren en bij moeilijke taken en bij retentie van procedurele en conceptuele kennis
 - vertraagde feedback voor een betere transfer van leren, bij relatief eenvoudige taken.
- Pas de feedback aan het niveau van de leerlingen aan:
 - Overweeg bij hoog presterende leerlingen vertraagde feedback omdat zij een moeilijkere taak relatief eenvoudig kunnen vinden. Zorg dat de feedback ondersteunend is. Feedback ter verificatie is meestal al voldoende.
- Gebruik directe en sturende (corrigerende) feedback bij laag presterende leerlingen. Geef de feedback in stappen en gebruik het juiste antwoord en werk de feedback uit.
- Geef specifieke feedback bij leerlingen met een lage leer oriëntatie of een hoge performance oriëntatie.

Het geven van goede feedback is moeilijk, en als het niet goed gedaan wordt kan het zelfs een negatief effect op leren hebben.

Feedbackregels volgens C. Rust (2002)

Feedback should:

- be prompt;
- start off with a positive, encouraging comment;
- include a brief summary of your view of the assignment;
- relate specifically to the learning outcomes and assessment criteria;
- balance negative with positive comments;
- turn all criticism into positive suggestions;
- make general suggestions on how to go about the next assignment;
- ask questions which encourage reflection about the work;
- use informal, conversational language;
- explain all your comments;
- suggest follow-up work and references;

- suggest specific ways to improve the assignment;
- explain the mark or grade, and why it is not better (or worse!);
- offer help with specific problems;
- offer the opportunity to discuss the assignment, and comments.

Vertaalslag naar studenten

Tijdens studiecoachbijeenkomsten geven studenten elkaar feedback. Studenten leren op welke wijze ze feedback en feedforward kunnen op een constructieve wijze. De studiecoach bespreekt met de studenten de volgende feedbackregels voor het geven van schriftelijke (of mondelinge) feedback op een (deel)product:

Geef feedback volgens de volgende feedbackregels:

- begin met positieve opmerkingen
- richt je op de kwaliteitscriteria
- zorg voor een balans tussen positieve en kritische opmerkingen
- probeer kritiek om te buigen naar positieve verbeteringsuggesties
- stel vragen waardoor de ander zelf gaat nadenken over de kwaliteit van zijn werk
- probeer de ander te helpen in het zetten van logische vervolgstappen, geef specifiek aan wat de ander zou kunnen doen om zijn werk te verbeteren
- licht je feedback mondeling toe, leg uit wat je bedoelt met je feedback

Gebruikte literatuur

Rust, C. (2002). Assessment Strategies and Learner-Centred Assessment Practices? The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active Learning in Higher Education*, 3, 145.

Sluijsmans, D. , Joosten Ten-Brinke, D. & Vleuten, C. van der. (2013) Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen. *NWO-PROO (nog niet gepubliceerd)*

Bijlage 7 Aanbevelingen inzet multimedia (HS Marnix Academie)

Technisch

- Film en monteer zoveel mogelijk met je eigen smartphone of iPad (voordeel is dat als het filmmateriaal op de filmrol staat van je eigen device, je daar ook makkelijk kunt monteren met app)
- Filmpjes niet langer dan twee minuten.
- Als geluids- of beeldkwaliteit slecht is zorg voor begeleidende (gesproken of geschreven) tekst.
- Zorg voor standaard/startklare opstelling (voordeel: als je in praktijk situatie ziet die je wil filmen dan moet je direct op 'start' kunnen klikken. Denk aan voorbeeld van student: ik heb altijd een homp klei in de klas waar ik m'n iPhone in heb staan.)
- Naast filmpjes uit de praktijk kun je ook denken aan het maken van animatiefilmpjes (Draw your life, ...), metaforen, collages om bepaalde competenties aan te tonen.
- Vraag, indien nodig, om een workshop, zodat je kunt oefenen en leren van elkaar. En zodat iedereen weet wat hij/zij moet doen.

Inhoudelijk

- Keuzes maken uit fragmenten. Wat wil je laten zien? Zorg voor rijk en overtuigend materiaal.
- Elkaars filmpjes bekijken werkt stimulerend en motiverend en door elkaar feedback te geven komt het de eigen kwaliteit ten goede.
- Geef aan waar de begeleider/beoordelaar specifiek op moet letten bij het bekijken van het filmmateriaal. Richt de kijker op kwaliteiten, vaardigheden en/of houdingsaspecten waar je trots op bent. Dit kan o.a. door tekst, voice over bij beelden te plaatsen.

Houding

- Het opnemen en bewerken van beeldmateriaal kost in het begin veel tijd (uitzoeken hoe alles werkt) en kan tot weerstand leiden. Wees hier eerlijk over. Maak zelf een mooi voorbeeld. Stimuleer studenten. Na een paar keer doen ziet iedereen het voordeel van werken met beelden in combinatie met tekst.

Begeleiding

- Besteed tijd aan het maken van beeldmateriaal in de groep. Maak er verplichte opdrachten van.
 - o Eerst technisch. Welk device, welke app? Hoe werkt het?
 - o Vervolgens inhoudelijk. Wat wil je laten zien? Studenten moeten leren welke fragmenten ze in hun portfolio willen opnemen en hoe ze de kijker richten op hetgeen ze willen laten zien in het filmpje.
 - o Laat studenten elkaar zowel op technisch als inhoudelijk vlak feedback geven.
- Laat studenten kennismaken met animatiefilmpjes en bedenken waar je die krachtig kunt inzetten.

- Het begeleiden en beoordelen van beeldmateriaal vergt andere vaardigheden van coaches. Hier moeten docenten afspraken over maken en getraind worden. Ze moeten zelf ook filmpjes maken om studenten te laten zien wat kan en om hen goed te kunnen begeleiden.

Bijlage 8 Studievoortgangstoets pilotgroep (HS Marnix Academie)

De studievoortgangstoets startbekwaam (SB) is een formatieve toets halverwege het vierde jaar (fase startbekwaam, SB). Aan het einde van het vierde jaar volgt een summatieve toets waar een onafhankelijke assessor (en 2^e assessor) het portfolio beoordeeld en een criteriumgericht interview (CGI) houdt met de student.

De studievoortgangstoets startbekwaam (SB) bestaat uit de volgende onderdelen: het portfolio (studievoortgangsdossier), het geven van feedback/feedforward op het portfolio van je feedbackmaatje en het studievoortgangsgesprek. Om deel te kunnen nemen aan het studievoortgangsgesprek moet het portfolio aan de inlevereisen (QuickScan) voldoen.

De doelen van de studievoortgangstoets-SB zijn:

- Je hebt zicht op jouw kwaliteiten en kan betekenisvolle situaties koppelen aan jouw competentieontwikkeling op startbekwaam-niveau.
- Je verfijnt jouw visie op het beroep.
- Je hoort in welke mate je op hbo-niveau kan reflecteren, generaliseren en transfers maken. Je kan deze feedback direct verwerken (minor en praktijkleren) én
- Je weet welke competenties en / of metavaardigheden extra aandacht verdienen.
- Je wordt voorbereid op het maken van het meesterstuk aan het einde van de opleiding.
- Je kunt feedback en feedforward geven.

Onderstaande studievoortgangstoets bestaat uit de volgende onderdelen: de aanpassingen zoals gecommuniceerd met studenten voor deze pilot, de quickscan (inleveren), de kwaliteitscriteria voor visie op het beroep, de beoordelingscriteria voor competentieontwikkeling en de beoordelingscriteria voor reflectie, generalisatie en transfer.

Studievoortgangstoets SB

PILOT-GROEP SURF

Opleidingsfase	Startbekwaam (4^e jaar)
Opleidingsvariant	VT
Opleidingsjaar	2013-2014
Toetscode	XXXXX

Naam student:
Studentnummer:
Studiecoach:
Feedback gegeven op:
Feedback gekregen van:
Datum
Studievoortgangsgesprek:

Aanpassing studievoortgangstoets SB voor de pilot-groep SURF

De studievoortgangstoets SB is voor jullie aangepast. We hebben met elkaar gesproken over de criteria visie op het beroep en competentieontwikkeling. Op basis hiervan zijn de kwaliteitscriteria visie op het beroep aangepast en ook aspecten van de QuickScan. Deze wijzigingen zijn opgenomen in het feedbackformulier 'Studievoortgangstoets SB Pilot-groep SURF'. De toetsopdracht studievoortgangstoets SB zoals opgenomen in de studieroute toetsing geldt ook voor jullie, maar met de onderstaande aanpassingen.

Feedback: feedbackvragen en feedbackrichtlijnen

Ook hebben we met elkaar gesproken over het belang van feedback geven en ontvangen. Feedback moet betekenisvol voor jou zijn. Daarom is het van belang dat je goed aangeeft waar je feedback op wilt hebben. Beschrijf deze feedbackvragen in het formulier 'Feedbackvragen'. Deze feedbackvragen zijn richtinggevend voor je feedbackmaatje en voor je studiecoach.

De feedbackgever richt zich op jouw feedbackvragen. De wijze waarop je feedback geeft is cruciaal, houd daarom altijd rekening met de feedbackvragen van de ander en de feedbackregels. Deze feedbackregels zijn opgenomen in het formulier 'Feedbackgever: feedback en feedforward'.

Deze vragen zijn opgenomen in het feedbackformulier 'Studievoortgangstoets SB Pilot-groep SURF'.

QuickScan

Je maatje doet de QuickScan in het feedbackformulier 'Studievoortgangstoets SB Pilot-groep SURF'. Pas als je dossier voldoet aan de eisen van de QuickScan, hang je het feedbackformulier 'Studievoortgangstoets SB Pilot-groep SURF' met de ingevulde QuickScan in je eigen dossier. In dit formulier heb je ook beschreven waar je feedback op wilt hebben. Je stuurt je dossier je naar je studiecoach (zie ook toetsopdracht studievoortgangstoets) en maatje.

Je maatje en je studiecoach downloaden het formulier dat in jouw dossier hangt en geven hierin inhoudelijke feedback en feedforward (hierin staan jouw feedbackvragen en de QuickScan is ingevuld).

Studievoortgangsgesprek

Je opent het studievoortgangsgesprek met een beeldfragment van maximaal 1 minuut. Jij bepaalt welk fragment je wilt laten zien en licht toe waarom je juist dat fragment wilt laten zien. Denk hierbij wel aan het doel van de studievoortgangstoets: je laat zien waar je staat in je ontwikkeling naar startbekwaam leerkracht en waar je voor staat. Wat maakt jou een unieke leerkracht?

Inleiding

Het dossier geeft een volledig beeld van de gehele ontwikkeling: visie op onderwijs, competentieontwikkeling en de metavaardigheden reflectie, generalisatie en transfer. Volledig beeld wil zeggen dat de student laat zien dat hij de verschillende onderdelen serieus heeft toegelicht. Eventueel moet het dossier zo aangevuld worden dat de studiecoach zich wel een volledig beeld kan vormen. Pas dan kan de student deelnemen aan het studievoortgangsgesprek.

Het kan zijn dat de student nog niet het niveau startbekwaam (SB) heeft aangetoond maar wel een volledig beeld heeft geschetst van zijn ontwikkeling en niveau. De studiecoach geeft dit als feedback en begeleidt de student verder in zijn ontwikkeling tijdens studiecoaching. Indien het dossier niet het gewenste niveau aantoont, is dit geen reden om het dossier af te wijzen. Het is immers een formatieve toets, de student krijgt feedback en feedforward op zijn ontwikkeling.

De onderdelen worden door zowel het feedbackmaatje als de studiecoach van schriftelijke feedback en feedforward voorzien met behulp van de beoordelingscriteria zoals in dit feedbackformulier beschreven.

Feedbackvragen

1. Je hebt tijdens de studievoortgangstoets WB2 feedback en feedforward van je maatje en studiecoach ontvangen. Geef aan wat deze feedback voor jou betekend heeft. Wat heb je hiervan meegenomen in dit dossier?

2. Waar wil je in dit dossier feedback op krijgen? Wat zijn je feedbackvragen?

Feedbackgever: feedback en feedforward

Richtlijnen voor de feedbackgever

- Geef feedback en feedforward gericht op de feedbackvragen van de ander.
- Neem in je feedback representatieve voorbeelden op uit het dossier.
- Houd rekening met de volgende feedbackregels:
 - o begin met positieve opmerkingen
 - o richt je op de kwaliteitscriteria
 - o zorg voor een balans tussen positieve en kritische opmerkingen
 - o probeer kritiek om te buigen naar positieve verbeteringsuggesties
 - o stel vragen waardoor de ander zelf gaat nadenken over de kwaliteit van zijn werk
 - o probeer de ander te helpen in het zetten van logische vervolgstappen, geef specifiek aan wat de ander zou kunnen doen om zijn werk te verbeteren
 - o licht je feedback mondeling toe, leg uit wat je bedoelt met je feedback (dit doe je tijdens het studievoortgangsgesprek)

QuickScan		
De opdracht wordt pas beoordeeld als aan de onderstaande inleververeisen is voldaan.		
Het dossier is volledig en bevat de volgende onderdelen:		
☐	een visie op het beroep;	
☐	een analyse van alle competenties (weergegeven in max. drie situaties);	
☐	een overzichtslijst en literatuurlijst;	
☐	een overzicht van links naar al het illustratiemateriaal.	
Uit de overzichtslijst en literatuurlijst blijkt dat het dossier aan de volgende criteria voldoet:		
☐	minstens acht recente bronnen (niet ouder dan 10 jaar), afkomstig uit ten minste de volgende gebieden: pedagogiek, onderwijskunde, didactiek, vakdidactiek en –literatuur;	
☐	minstens vier bronnen met betrekking tot de visie op het beroep;	
☐	iedere competentie is gekoppeld aan minimaal twee verschillende theoretische bronnen;	
☐	het illustratiemateriaal komt uit verschillende vakdomeinen.	
☐	het voorgeschreven aantal woorden (maximaal 600 1200 per situatiebeschrijving; max. 3000 6000 voor alle situatieanalyses samen; visie 1000-2500 1500 - 3000; POP 500-1500).	
Uit het overzicht van het illustratiemateriaal blijkt dat de volgende verplichte illustraties ⁶ zijn opgenomen:		
☐	lesvoorbereidingen;	
☐	feedback van de mentor;	
☐	feedback van de ico/stagebegeleider;	
☐	feedback van een medestudent.	
Op het eerste gezicht heeft het dossier in de tekst en in de literatuurlijst een:		
☐	correcte spelling en schrijfstijl;	
☐	een correcte bronvermelding volgens APA-richtlijnen (zie Studieroute toetsing/bronnen/richtlijnen voor bronvermelding).	
☐	Het dossier is gestructureerd en overzichtelijk weergegeven in Marnixnet.	
☐	Het dossier is verzonden in Marnixnet als assessmentdossier met de juiste naam.	
Eventuele toelichting		
Algemeen beoordelingscriterium		
Correcte spelling, schrijfstijl en bronvermelding volgens APA richtlijnen	voldoende ☐	onvoldoende ☐
☐ het dossier bevat niet meer dan drie aperte spelfouten;	<i>Feitelijke ontwikkeling:</i> 	
☐ de tekst is goed leesbaar;		
☐ bronvermelding is volgens APA-richtlijnen (zie Studieroute toetsing/bronnen/richtlijnen voor bronvermelding).	<i>Naaste ontwikkeling:</i> 	

⁶voor alle feedbackverslagen geldt: gehele feedbackverslagen opnemen, arceer onderdelen voor het aantonen van specifieke competenties.

Criterium Reflectie			
Aspect 1: via reflectie komen tot nieuw (veranderd) handelen			
Kwaliteitscriteria			
Volgende:	Goed:	Excellent:	Feitelijke ontwikkeling met representatief voorbeeld:
De student: ☐ beschrijft zijn handelen/ervaring ; ☐ benoemt essentiële aspecten; ☐ beschrijft handelingsalternatief/-alternatieven; ☐ past een gekozen handelingsalternatief toe. ☐ laat zien dat verkregen feedback geleid heeft tot veranderd handelen en/of nieuwe inzichten.	niveau voldoende, plus: ☐ De student reflecteert op natuurlijke wijze op meerdere plaatsen in het showdossier.	niveau goed, plus: ☐ De student beschrijft hoe de reflectie zich tot zijn visie op het onderwijs verhoudt.	
			Naaste ontwikkeling:
Aspect 2: bewustwording overtuigingen en/of waarden in relatie tot professioneel denken en handelen			
Kwaliteitscriteria			
Volgende:	Goed:	Excellent:	Feitelijke ontwikkeling met representatief voorbeeld:
De student: ☐ maakt een verbinding tussen zijn professioneel denken en handelen en zijn overtuigingen en/of waarden; ☐ verwoordt expliciet wat deze reflectie heeft opgeleverd.	niveau voldoende, plus: ☐ De student doet dit op natuurlijke wijze op meerdere plekken in het showdossier.	niveau goed, plus: ☐ essentiële inzichten verkregen door reflecties vormen de rode draad door het gehele showdossier, waarbij de visie verbonden is met de competenties en de reflecties	
			Naaste ontwikkeling:

Criterium Generalisatie			
Aspect 1: toepassing theorie in de praktijk en/of handelen verbinden met theorie/vakliteratuur			
Kwaliteitscriteria			
Volgende:	Goed:	Excellent:	Feitelijke ontwikkeling met representatief voorbeeld:
De student: ☐ past theorie toe in de praktijk en/of beschrijft zijn handelen aan de hand van de theorie; ☐ verwoordt de essentie van de theorie; ☐ verantwoordt waarom de theorie relevant is voor zijn handelen in de betreffende situatie.	niveau voldoende, plus: ☐ De student neemt in de beschrijving van het onderwijs als vanzelfsprekend theorie-praktijk-koppelingen op (meerdere keren, op natuurlijk wijze).	niveau goed, plus: ☐ theoretische inzichten en/of koppelingen van theorie aan praktijk vormen een rode draad door het gehele showdossier (zowel in visie op het onderwijs, competenties en reflecties)	
			Naaste ontwikkeling:
Aspect 2: vergelijken van verschillende theorieën, inzichten, methodieken etc. met elkaar.			
Kwaliteitscriteria			
Volgende:	Goed:	Excellent:	Feitelijke ontwikkeling met representatief voorbeeld:
De student: ☐ vergelijkt relevante theorieën, inzichten en/of methodieken; ☐ benoemt wat voor hem waardevol is.	niveau voldoende, plus: ☐ De student onderbouwt wat de vergelijking van theorie, inzichten, methodieken etc. heeft opgeleverd voor zijn denken over vormgeving van zijn onderwijs en /of toepassing in de praktijk	niveau goed, plus: ☐ De student geeft blijk van een kritische / analytische houding in het gehele showdossier: hij onderbouwt meerdere keren in het showdossier wat vergelijking van theorie voor zijn onderwijs en / of visie betekent of betekend heeft	
			Naaste ontwikkeling:

Criterium Transfer			
Aspect: eerder opgedane kennis en/of vaardigheden en/of inzichten doelbewust toepassen in een andere situatie			
Kwaliteitscriteria			
Voldoende:	Goed:	Excellent:	<i>Feitelijke ontwikkeling met representatief voorbeeld:</i>
De student: ☐ beschrijft kennis en/of vaardigheden en/of inzichten die hij heeft opgedaan en beschrijft de situatie (A) waarin hij deze heeft opgedaan; ☐ beschrijft hoe hij deze doelbewust in situatie B (toepassingssituatie) heeft toegepast.	niveau voldoende, plus: ☐ De student kan het geleerde toepassen in een situatie die in sterke mate verschilt van de leersituatie; ☐ beschrijft op welke manier de context-specifieke kenmerken van de verschillende situaties zijn handelen beïnvloeden.	niveau goed, plus: ☐ De student laat in het showdossier zien dat het transfereren van inzichten, kennis en vaardigheden vanzelfsprekend voor hem is. Dit toont hij aan door in het showdossier op natuurlijke wijze meerdere transfers te beschrijven.	
			<i>Naaste ontwikkeling:</i>

Samenvatting en advies	
Vat kort samen wat volgens jou de sterke kanten en kwaliteiten van de ander zijn.	
Welke ontwikkelpunten vind je belangrijk om aan de ander mee te geven?	
Adviezen voor het POP	
Formuleer de ontwikkelingsgerichte vragen die jij tijdens het gesprek wilt stellen.	

Bijlage 9 Feedbackformulier visie op het beroep

Gedurende het proces van het ontwikkelen van 'visie op het beroep' (verplicht onderdeel van de toets) gebruiken studenten onderstaand formulier om elkaar feedback te geven met als doel: aanscherpen van de visie op het beroep.

Naam:

heeft feedback gegeven op visie van:

Datum:

NB Je mag ook een audio-opname maken van de feedback!

Geef feedback volgens de volgende feedbackregels:

- begin met positieve opmerkingen
- richt je op de kwaliteitscriteria
- zorg voor een balans tussen positieve en kritische opmerkingen
- probeer kritiek om te buigen naar positieve verbeteruggesties
- stel vragen waardoor de ander zelf gaat nadenken over de kwaliteit van zijn werk
- probeer de ander te helpen in het zetten van logische vervolgstappen, geef specifiek aan wat de ander zou kunnen doen om zijn werk te verbeteren
- licht je feedback mondeling toe, leg uit wat je bedoelt met je feedback

Ik weet wat mijn maatje met gekregen feedback op visie SVT WB2 heeft gedaan: ja/nee

Feedbackvraag van mijn maatje is:

Mijn feedback is:

Als ik jouw visie lees en naar de kwaliteitscriteria (zie volgende pagina) kijk dan vind ik het volgende sterk:

De volgende waarden herken ik in jouw visie (zie formulier waarden):

Bijlage 10 Vragenlijst interviews december 2013

Leidt adaptieve feedback tot een authentiek PF?

Welke feedback helpt jou een authentiek portfolio te maken? Competenties en HBO-niveau aan te tonen? Kader: effectieve feedback, constructieve feedback, persoonsgericht, productgericht, peerfeedback, feedback van studietoestel

Leidt het aangaan van een relatie tot een authentiek portfolio?

Merk je dat je studietoestel (SC) een relatie met je aan gaat? Meer geïnteresseerd in persoonlijk situatie dan coach vorig jaar? Helpt het bij feedback die je krijgt?

Leidt de inzet van multimedia tot authentiek portfolio?

Echtheid-praktijk

Vind je dat je door middel van het werken met beelden in je portfolio een goed beeld van jezelf kunt neerzetten van hoe je functioneert/**handelt in de praktijk**? Waarom? Vergelijk met tekst.

Als je naar je ingeleverde dossier kijkt, puur het product, dragen de beelden dan bij tot een beter beeld van jouw handelen in de praktijk? In vergelijking met ingeleverde dossier in juni vorig collegejaar?

Eigenheid-wat voor meester juf

Vind je dat je door middel van het werken met beelden in je portfolio een goed beeld van jezelf kunt neerzetten van wie je bent als juf/meester/**persoon**? Waarom? Vergelijk met tekst.

Als je naar je ingeleverde dossier kijkt, puur het product, dragen de beelden dan bij tot een beter beeld van wie je bent als juf/meester/persoon? In vergelijking met ingeleverde dossier in juni vorig collegejaar?

Leidt meer ruimte voor de student in de beoordelingssystematiek tot een authentiek portfolio?

Vind je dat je een authentieker portfolio kunt neerzetten als er minder (dan voorgaande jaren) inleveren zijn geformuleerd? Waarom?

Zou je beoordelingscriteria/rubrics willen aanpassen? Welke houden jou tegen te laten zien wie je bent en wat je hbo- en competentieniveau is?

Bijlage 11 Vragenlijst februari 2014

Leidt adaptieve feedback tot een authentiek PF?

Welke feedback heeft jou het meest geholpen een authentiek portfolio te maken? Samenhang visie en handelen + competenties en HBO-niveau aan te tonen?

...

Leidt het aangaan van een relatie tot een authentiek portfolio?

Merk je dat je studiecoach een relatie met je aan is gegaan? Meer geïnteresseerd in persoonlijk situatie dan coach vorig jaar? Helpt het bij feedback die je krijgt?

...

Leidt de inzet van multimedia tot authentiek portfolio?

Als je naar je ingeleverde dossier kijkt, puur het **product**, dragen de beelden dan bij tot een beter beeld van wie je bent als juf/meester/persoon? In vergelijking met ingeleverde dossier in juni vorig collegejaar? Waarom?

..

Leidt meer ruimte voor de student in de beoordelingssystematiek tot een authentiek portfolio?

Vind je dat je een authentieker portfolio hebt ingeleverd nu er minder (dan voorgaande jaren) inleveren (verplichte vakken) zijn geformuleerd? Waarom?

...

Zou je beoordelingscriteria/rubrics willen aanpassen? Welke houden jou tegen te laten zien wie je bent en wat je hbo- en competentieniveau is?

...

Waar heb je het meest van geleerd? Waar ben je trots op?

...

Heb je het idee dat het portfolio dat je nu hebt ingeleverd meer van jezelf is? Leuker was om aan te werken? Of wil je iets anders kwijt?

...

Dank je wel! Succes met het laatste semester!

