

## **Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentiegericht curriculum**

Magda Ritzen  
Hogeschool van Utrecht  
Postbus 85029  
Utrecht  
m.ritzen@cetis.hvu.nl

Jacqueline Kösters  
Educatieve Faculteit Amsterdam  
Postbus 2009  
1000 CA Amsterdam  
j.m.p.kosters@efa.nl

De laatste jaren gaan steeds meer instellingen voor hoger onderwijs over tot de implementatie van een portfoliosysteem. De verwachtingen zijn hoog gespannen. Wat wordt er nu eigenlijk verstaan onder een portfoliosysteem en wat hebben studenten eraan? Wat kan de opleiding ermee? Is er sprake van een hype die vooral veel extra werk oplevert voor studenten en begeleiders of is het portfolio een uiting van iets? Bijvoorbeeld van een vorm van onderwijs waarin de student centraal staat en compleet andere manieren van beoordeling veronderstelt?

### **Inleiding**

De laatste jaren gaan steeds meer instellingen voor hoger onderwijs over tot de implementatie van een portfoliosysteem. Een portfolio is een georganiseerde, doelgerichte documentatie van de professionele groei en van het leerproces van een student. Het portfolio bevat een collectie van bewijsmateriaal waarmee de student zijn competenties, kennis en vaardigheden als zich ontwikkelende professional zichtbaar maakt. Het portfolio is een instrument in handen van de student). Een portfolio kan op verschillende manieren in het onderwijs worden gebruikt. In de literatuur rond portfolio worden over het algemeen 3 hoofddoelen bij samenstellen van een portfolio en daarmee 3 typen portfolio's onderscheiden (Wolf 1997):

1. Leren en ontwikkeling: het ontwikkelingsgerichte portfolio
2. Evaluatie en beoordeling: het assessmentportfolio
3. Hulp bij o.a. sollicitaties: het showcase portfolio

Een additief opkomend doel, dat de laatste tijd veel aandacht krijgt, is 'kennis delen', het onderdeel zijn van een learning community. Het portfolio gaat een rol vervullen binnen kennismanagement.

De uiteindelijke functie die het portfolio krijgt, hangt sterk samen met het onderwijsconcept dat binnen de onderwijsinstelling wordt gehanteerd en de uitwerking op curriculumniveau. De specifieke functies die het portfolio moet gaan vervullen zijn richtinggevend voor het ontwerp en de uiteindelijke implementatie. In dit artikel wordt ingegaan op de functie van het portfolio binnen een competentiegericht curriculum. De nadruk ligt hierbij op het ontwikkelingsgerichte portfolio en op het assessmentportfolio.

### **1: Onderwijsconcept: competentiegericht leren.**

De belangstelling voor portfolio's hangt sterk samen met de invoering van (vormen van) competentiegericht onderwijs in het hoger onderwijs. Elshout-Mohr e.a. (2001) beschrijven competenties in navolging van de Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt als volgt: 'de vermogens van een individu waarmee opgaven van een beroep op een adequate, procesgerichte en productgerichte wijze kunnen worden aangepakt'. Wat alle omschrijvingen van competenties met elkaar bindt, is dat een student al tijdens de opleiding kennis maakt met de praktijk en dat deze tijdens de opleiding leert omgaan met (meer of minder) complexe beroepssituaties.

Kenmerken van competentiegericht onderwijs zijn:

1. Realistische taken. In het onderwijs werken studenten aan realistische taken: studietaken en -opdrachten hebben een aantoonbare (aanwijsbare) relatie met de beroepspraktijk en competenties. Idealiter is er sprake van een directe opdrachtgever vanuit de beroepspraktijk en draagt de student verantwoordelijkheid voor het leveren van een product en het uitvoeren van taken.
2. De ontwikkeling van de student op competenties staat centraal. Dat betekent dat onderwijs vraaggestuurd wordt, de opleiding 'faciliteert'. Elke student formuleert op basis van de eigen competentieontwikkeling persoonlijke leervragen. Competentiegericht onderwijs veronderstelt ruimte voor meer individuele leerroutes.
3. De student is verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. Gedurende de studie neemt de zelfstandigheid van de student toe: de student is manager van zijn/haar eigen studie. Uitgangspunt is dat de verantwoordelijkheid die de student heeft voor het leveren van bepaalde diensten (zie 1) ook de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces positief zal beïnvloeden.
4. Beoordeling van de student gebeurt op basis van competentieniveaus (in tegenstelling tot toetsing van vakkennis en -vaardigheden): de student bewijst dat hij op een bepaald niveau kan functioneren
5. Studenten worden in de opleiding aangesproken als beginnend beroepsbeoefenaar. De beroepspraktijk krijgt hierbij een systematische plaats in de opleiding en wordt betrokken bij het beoordelen van studieresultaten en competentieontwikkeling van studenten.
6. Lerende organisatie. Opleidingen ontwikkelen zich continu naar aanleiding van de steeds veranderende en complexer wordende beroepsuitoefening: van beroepsbeoefenaren wordt een innovatieve houding verwacht. Docenten (huidige beroepsbeoefenaren) en studenten (toekomstige beroepsbeoefenaren) leren van elkaar en met elkaar.

De keuze voor competentiegericht onderwijs heeft vergaande consequenties; niet alleen het onderwijs wordt vernieuwd, maar de hele organisatie wordt aangepast (zie hiervoor o.a.: Te Lintelo 1999).

## **2: Competentiegericht onderwijs en portfolio**

### **2.1 Het ontwikkelingsgerichte portfolio**

De grote omslag voor de student binnen competentiegericht onderwijs is dat deze steeds meer verantwoordelijk wordt voor het eigen leerproces en bewijsvoering daarvan. De student krijgt tijdens de opleiding in toenemende mate verantwoordelijkheid voor alle fases van het leerproces: oriënteren, plannen, uitvoeren en evalueren. *Traditioneel* beperkte de eigen inbreng van de student zich tot de fase van uitvoeren. In de oriëntatiefase (wat moet er geleerd worden?), de planningsfase (welke activiteiten moeten daartoe uitgevoerd worden?) en de evaluatiefase (is datgene geleerd wat geleerd moest worden?) lag de verantwoordelijkheid bij de docent. In een competentiegericht curriculum, krijgt/neemt de student uiteindelijk in elke fase eigen verantwoordelijkheid en wordt de opleiding steeds meer vraaggestuurd. Competentiegericht onderwijs geeft per definitie ruimte voor individuele competentieontwikkeling en past daarmee binnen constructivistische onderwijsopvattingen. In competentiegericht onderwijs zijn metacognitieve kennis en vaardigheden (waaronder reflectie) essentiële vaardigheden voor de student: studenten moeten hun eigen sterke en zwakke kanten in het leerproces en in hun kennis en vaardigheden kunnen analyseren. Zij moeten op basis hiervan keuzes maken, leerdoelen formuleren en het eigen leerproces monitoren. Het portfolio is bij uitstek geschikt om deze processen te ondersteunen.

Een portfolio in een competentiegericht curriculum is daarmee noodzakelijkerwijze een ontwikkelingsgericht portfolio. Het ontwikkelingsgerichte aspect wijst twee kanten uit: de student

legt zijn ontwikkeling vast en monitort zijn eigen ontwikkeling, daarnaast worden er door het werken met het portfolio metacognitieve vaardigheden ontwikkeld.

Wanneer het portfolio op zo'n manier wordt gebruikt is het veel meer dan een verzameling van geselecteerd werk. Dochy e.a. (1999) citeren onderzoek waaruit blijkt dat de leerervaringen en – strategieën die studenten ontwikkelen voor het gebruik van het portfolio (dataverzameling, data-analyse, organiseren, interpreteren, reflecteren) wezenlijke vaardigheden zijn in het life-long learning idee. Door reflectie op het leerproces, het werken in het portfolio en het ontvangen van feedback ontwikkelen studenten metacognitieve kennis en vaardigheden.

Ook onderzoek onder docenten (van Tartwijk, 1998) wijst uit dat het samenstellen van een portfolio een stimulans vormt om systematisch te reflecteren op het eigen onderwijs, omdat keuzes en afwegingen expliciet moeten worden gemaakt. Voorwaarde is wel dat er een context gecreëerd moet worden waarin het portfolio de aanleiding vormt om over de eigen werkwijze met anderen van gedachten te wisselen. Voor studenten betekent dit dat een portfolio ook een communicatieve functie moet vervullen.

Belangrijke voorwaarde voor een ontwikkelingsgericht portfolio is dat de student zich eigenaar van het portfolio voelt (Wade, 1996). Consequentie daarvan is dat de student een zekere mate van vrijheid heeft bij het vormgeven en samenstellen van het eigen portfolio én dat de student bepaalt wie onderdelen van het portfolio in mag zien.

Samenvattend heeft een ontwikkelingsgericht portfolio de volgende functies:

1. Monitoren van eigen leerprocessen en zichtbaar maken van groei en ontwikkeling ten aanzien van de competenties
2. Communicatie over keuzes, doelen en leerprocessen
3. Ondersteuning van het reflectieproces van de student
4. Registratie van individueel curriculum. In een vraaggestuurde opleiding volgen studenten immers, afhankelijk van hun ontwikkelingsbehoefte, een curriculum 'op maat'.

## **2.2 Het assessmentportfolio**

Een portfolio binnen competentiegericht onderwijs heeft niet alleen een ontwikkelingsgerichte functie, maar heeft ook een functie in de beoordeling van de student. Met behulp van het bewijsmateriaal in het portfolio toont de student aan dat hij competent is op het niveau van de beginnend beroepsbeoefenaar. Dat betekent dat output feedback in de vorm van een ééndimensionale score (bijvoorbeeld pass/fail) niet meer voldoet, maar dat beoordeling en feedback gericht moet zijn op de wijze waarop en op de mate waarin de student zich ontwikkelt. De beoordeling heeft hier een formatieve functie, deze vorm van beoordeling is sturend voor het leerproces en draagt bij aan de ontwikkeling van de student. Feedback (van medestudenten, van docenten of coaches) moet gericht zijn op sterke en zwakke punten in het functioneren van de student en het reflectieproces ondersteunen. Deze formatieve functie van beoordelen past volledig binnen het ontwikkelingsgerichte portfolio.

Wanneer beoordeeld moet worden of een student competent is voor een bepaald niveau, (bijvoorbeeld: is de student bekwaam genoeg om een diploma te krijgen), heeft de beoordeling een summatieve functie. Aan welke eisen moet een portfolio voldoen om aan deze summatieve functie tegemoet te komen? Bij het beantwoorden van deze vraag moet in ieder geval ingegaan worden op de kwestie van betrouwbaarheid en validiteit<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> De betrouwbaarheid gaat in op de mate waarin de resultaten van een assessment beïnvloed worden door toevallige factoren als beoordelaarsverschillen. De validiteit geeft aan in hoeverre het assessment ook daadwerkelijk de competenties meet die het beoogt te meten.

In de discussie over assessmentportfolio's wordt gesteld dat assessmentportfolio's, in tegenstelling tot ontwikkelingsgerichte portfolio's, aan bepaalde externe kwaliteitseisen zouden moeten voldoen om betrouwbare beoordeling van studenten mogelijk te maken (o.a. Wolf, 1997). Assessmentportfolio's moeten vergelijkbaar zijn, er worden eisen gesteld aan het aantal en de soort artifacts die opgenomen moeten worden: met andere woorden ze moeten min of meer gestandaardiseerd zijn. Maar is dit nog wel een terechte eis? Is het inderdaad zo dat assessmentportfolio's gelijk en vergelijkbaar moeten zijn en in welke mate dan? Of is het veel meer het geval dat in dit nieuwe onderwijsconcept ook andere eisen aan beoordeling gesteld moeten worden en dat we tot nu toe bij portfolio-assessment te veel de oude standaarden ten aanzien van standaardisatie en betrouwbaarheid hanteren? Het gaat hier om de vraag hoe in een constructivistisch onderwijsmodel het assessment ingericht moet worden: als de traditionele toetsvormen passen niet goed meer passen, hoe kan een constructivistisch georiënteerd assessment er dan uitzien?

Elshout-Mohr (2000) zoekt naar nieuwe standaarden en geeft in tabel 1 een duidelijk overzicht van 3 onderwijsscenario's met daarbij horende leerdoelen, organisatievormen van het onderwijs en assessments. Ook zij gaat er daarbij vanuit dat competentiegeoriënteerd onderwijs zelfverantwoordelijk handelen veronderstelt van studenten en aan moet sluiten bij het individuele leerproces van studenten. In die zin is er een spanningsveld tussen competentiegeoriënteerd onderwijs en meer traditioneel, docentgestuurd onderwijs. In de derde kolom van het schema wordt beschreven wat de consequenties van de verschillende scenario's zijn voor het assessment.

Tabel 1 Samenhang tussen leerdoelen, organisatie van het onderwijs en assessment

scenario	Leerdoelen	Organisatie van het onderwijs	Assessment
scenario 1: docent-georiënteerd	Discrete en procedurele kennis en vaardigheden	Na genoten onderwijs (veelal docent gestuurd) leggen studenten een toets af.	Toetsen met opgaven die aansluiten bij het onderwijs. De docent beoordeelt.
scenario 2: student-georiënteerd	Generieke vaardigheden	Studenten volgen verschillende leerroutes om overeenkomstige vaardigheden te verwerven	Open opdrachten met duidelijke criteria; studenten werken opdrachten individueel uit. Beoordeling mbv gestandaardiseerde beoordelingsschalen
scenario 3: competentie georiënteerd	Beroeps-competenties	Studenten handelen zelfstandig en zelfverantwoordelijk in een beroeps/ of opleidingssituatie. Constructie van een persoonlijk werk/leerconcept	Authentieke werkzaamheden waaraan studenten deelnemen tijdens de assessment en waarover zij hebben gerapporteerd in een portfolio. Assessoren kunnen, indien nodig, nieuwe beoordelingscriteria ontwikkelen

In de competentieoriënteerde benadering is het onderwijs sterk gericht op de beroepspraktijk. De lerende maakt gedurende bepaalde perioden van de opleiding als beginnend werknemer deel uit

van een professionele organisatie. Dit stelt hem in de gelegenheid een eigen visie op de beroepspraktijk te ontwikkelen en het eigen leerproces te sturen vanuit eigen leervragen. In de laatste kolom van tabel 1 wordt samengevat wat de verschillende benaderingen betekenen voor de visie op assessment. In scenario 1 en 2 worden voor alle studenten dezelfde assessmentcriteria gebruikt. Elshout-Mohr betoogt dat in scenario 3 congruentie tussen het onderwijs en de assessmentprocedure bereikt kan worden door bij het assessment gebruik te maken van criteria die afgestemd zijn op het individuele werk en zelfverantwoordelijke leerproces van de student. Gebruik van gestandaardiseerde toetsen en vaste criteria doen hier geen recht aan.

In feite zegt zij hier dat in een competentiegericht curriculum, waar sprake is van vraaggestuurd onderwijs en grote verantwoordelijkheid van de student ook het assessment 'vraaggestuurd' moet zijn. Niet alleen het curriculum moet afgestemd zijn op de individuele student, ook het assessment moet dat zijn. Het bewijsmateriaal dat de student aandraagt moet uiteraard passen binnen het algemene kader van de beroepscompetenties; maar elke student geeft daar echter een eigen, unieke interpretatie van die alleen in een niet-gestandaardiseerd assessment tot zijn recht komt. Het gaat erom dat de student de assessoren (uit opleiding en beroepspraktijk) kan overtuigen van zijn interpretatie en deze kan verantwoorden. De verantwoording moet gebeuren op HBO/academisch niveau. Kernbegrippen hierbij zijn: transfer en brede inzetbaarheid, creativiteit en complexiteit in handelen, methodisch en reflectief denken, enz.

Beoordelingscriteria moeten niet alleen passen binnen het kader van beroepscompetenties, maar ook hun relevantie hebben voor het leerproces van de individuele, zelfverantwoordelijke student. Een dergelijk assessment wint aan validiteit op het niveau van het leerproces van de individuele student. Juist in een vraag-gestuurd competentiegericht curriculum heeft validiteit een hogere prioriteit dan betrouwbaarheid (Klarus, 2000). Hoe je die bewijzen verzamelt en wat voor soort bewijzen het zijn is niet belangrijk, zolang een portfolio maar valide, actueel, authentiek, dynamisch, longitudinaal, multidimensioneel, interactief en rijk aan bewijzen van competentie is (Dochy, 1999).

Opleidingen die bezig zijn met de inrichting van vraaggestuurde, competentiegerichte curricula worstelen met de vormgeving van assessments en de rol die het portfolio daarbij kan spelen: Van Tartwijk (2000) signaleert een tendens van vrijheid bij eigen selectie van materiaal, structuur en vormgeving naar een veel sterker gestructureerd portfolio waarin eindtermen richting geven aan een zelfevaluatie die wordt onderbouwd met materiaal dat in bijlagen is opgenomen.

Achterliggende motivatie hiervan is de druk vanuit opleidingen om de betrouwbaarheid van portfolio-assessment te verhogen en daarmee ook indirect de invloed van de opleiding op de inhoud van het curriculum.

Deze nadruk op vooral betrouwbaarheid past ons inziens binnen meer traditionele onderwijsmodellen. Als het assessment een veelheid van criteria hanteert waaraan portfolio's moeten voldoen, zal dit tot gevolg hebben dat studenten uiteindelijk portfolio's maken die sterk op elkaar lijken. Deze portfolio's zijn wel betrouwbaar maar niet valide voor wat betreft het leerproces van de individuele student.

Als echter in een competentiegericht curriculum de verantwoordelijkheid bij de student ligt krijgen we veelsoortige portfolio's waarbij de beoordelaars moeten interpreteren of een student voldoende bewezen heeft competent te zijn. Elshout-Mohr (2000) suggereert dat het probleem rond betrouwbaarheid en assessment wellicht niet opgelost moet worden op het niveau van de inhoud van het assessment, maar op procedureel niveau: een zorgvuldig geplande en gecontroleerd assessmentprocedure, die voor iedereen identiek is. Het portfolio kan in zo'n procedure een centrale rol spelen. De criteria en standaarden waaraan de inhoud moet voldoen, maken geen deel uit van het portfolio en kunnen in overleg tussen docent en student en eventueel assessor tot stand komen. Wezenlijk hierbij is dat de student vanuit een eigen visie en een eigen werkconcept tot een interpretatie van de competenties komt en van hieruit criteria aandraagt.

### Hoofdstuk 3: Vormgeving van een portfoliosysteem

In de literatuur rond portfolio wordt ook voor de student een spanningsveld geconstateerd tussen de formatieve en summatieve functie van een portfolio (Wolf, 1997 en van Tartwijk, 2000). Ontwikkelingsgerichte portfolio's (formatief) geven een valide beeld van het leerproces en het niveau van een individuele student. Deze 'bewijsmaterialen' kunnen ook een functie vervullen voor de summatieve evaluatie (zie hierboven). Het spanningsveld voor de student ligt hierin dat een ontwikkelingsgericht portfolio vraagt om een open leerhouding, een zich kwetsbaar opstellen. Zo'n houding is moeilijk in overeenstemming te brengen met het feit dat datzelfde portfolio op bepaalde momenten een rol gaat spelen bij de bewijsvoering/assessment van de student. De vraag is nu hoe beide functies van beoordelen (formatief en summatief) in één portfoliosysteem kunnen worden gecombineerd.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het zinvol onderscheid te maken tussen de begrippen portfolioarchief, portfolio en portfoliosysteem. Het *portfolioarchief* bevat allerlei documenten, reflecties, ervaringen, feedback, instrumenten etcetera. De student is de eigenaar van dit archief en hij alleen bepaalt wat er in- of uitgaat en hoe het archief geordend is. Documenten uit het archief kunnen desgewenst met anderen worden gedeeld (kennisdeling).

Een *portfolio* is een doelgerichte selectie (met bijbehorende reflectie en verantwoording) uit dit archief. Studenten kunnen verschillende doelen hebben voor het samenstellen van een portfolio, zoals: het samenstellen van een showcase van hun beste werk bijvoorbeeld voor een sollicitatie, het verzamelen van bewijsmateriaal voor een assessment, het zichtbaar maken van het leer- en ontwikkelingsproces voor bijvoorbeeld de studiebegeleider. Voor elk van deze doelen kan de student een andere selectie maken uit hetzelfde portfolioarchief. Een portfolio wordt dus voor één doel gemaakt; een portfolioarchief bevat producten en documenten voor meerdere doelen. Een portfolio bestaat niet alléén uit een selectie uit het archief; bij de selectie hoort altijd een reflectie waarin de student duidelijk maakt waarom juist voor dit doel deze selectie is gemaakt. Een portfolio wordt opgebouwd vanuit een zich steeds verder ontwikkelend werkconcept.

Tenslotte het begrip *portfoliosysteem*: het portfoliosysteem is de fysieke verschijningsvorm van portfolioarchief en portfolio('s) tesamen. In een portfoliosysteem zitten naast het archief en de gegenereerde portfolio's meestal een aantal tools, zoals emailfaciliteiten, faciliteiten om onderdelen te kunnen afsluiten danwel openstellen etcetera. Een *webgebaseerd* portfoliosysteem maakt het zeer eenvoudig uit eenzelfde archief producten voor meerdere doeleinden te selecteren. De in het portfolioarchief bewaarde producten kunnen door middel van het maken van hyperlinks steeds opnieuw en voor verschillende doeleinden gebruikt worden.

In Nederland is binnen de lerarenopleidingen een webgebaseerd portfoliosysteem ontwikkeld dat zó is opgebouwd, dat het meerdere functies moeiteloos naast elkaar kan vervullen<sup>2</sup>. Dat systeem voldoet aan de volgende voorwaarden:

- het ownership ligt bij de student, de student bepaalt wie toegang heeft tot de verschillende onderdelen van het portfolio;
- het biedt ruimte, vrijheid en creativiteit aan de student; de student bepaalt hoe hij bewijst competent te zijn en wat in het portfolio komt;
- het portfolio vervult een functie in de communicatie tussen studenten onderling en tussen studenten en docenten;
- in het systeem opgenomen producten zijn steeds opnieuw bruikbaar.

In het portfoliosysteem verzamelt de student bewijsmateriaal in de vorm van producten en feedback (het portfolioarchief). De student reflecteert regelmatig op zijn ontwikkeling in een deel van het portfolio dat hij naar behoeven af kan sluiten (ontwikkelingsgericht portfolio)

---

<sup>2</sup> Dit portfoliosysteem is, ook in een Engelstalige versie, te bekijken via <http://portfolioinfo.efa.nl>

Ten tijde van een assessment schrijft de student in het portfolio een zelfevaluatie (assessmentportfolio); in deze zelfevaluatie reflecteert hij op het leerproces en de ontwikkeling ten aanzien van beroepscompetenties. Om zijn vorderingen te bewijzen selecteert de student uit zijn persoonlijke portfolioarchief en uit het ontwikkelingsgerichte deel bewijsmateriaal: wat laat ik aan mijn beoordelaars zien wat zo goed mogelijk bewijst dat ik aan de competenties voldoe? Er is hier in feite sprake van een portfolio met verschillende lagen. De student hoeft tijdens een assessment alleen het assessmentportfolio te laten zien aan zijn beoordelaars. Hiermee laten we het eigenaarschap van het portfolio als geheel bij de student.

#### **Hoofdstuk 4 Ervaringen en discussie**

Op de lerarenopleidingen<sup>3</sup> is afgelopen 3 jaar veel ervaring opgedaan met het werken met een webgebaseerd portfoliosysteem. Het implementatieproces is niet altijd eenvoudig geweest en is dat nog steeds niet (Overmaat, 2001). Eén van de oorzaken daarvan is de complexiteit van de gewenste innovatie. De implementatie van een nieuw portfolio- en assessmentsysteem werd gezien als katalysator voor een onderwijsvernieuwing richting competentiegericht opleiden vanuit de gedachte dat assessment de meest sturende factor in het onderwijs is voor het leergedrag van studenten. In de lerarenopleiding moest de invoering van het nieuwe beoordelingssysteem gevolgd worden door een vernieuwing van het hele onderwijsstelsel.

##### *Enkele ervaringen.*

- Twee innovaties in één keer.

De innovatie was niet alleen een inhoudelijk maar tegelijk ook sterk technologisch. Daardoor werden studenten en docenten geconfronteerd met twee innovaties tegelijk: portfolio's leren maken en integreren in het leerproces én nieuwe technologie leren hanteren. Het ontwikkelde portfoliosysteem bleek in het gebruik van ICT erg ingewikkeld en tijdrovend en leidde zowel bij studenten als bij docenten de aandacht af van het inhoudelijke proces van het leren maken van een portfolio. In een vergelijkbare setting, met andere woorden een setting waarin nog weinig onderwijs met ICT wordt ondersteund, verdient het aanbeveling om eerst aandacht te schenken aan portfolioleren en –assessment, zonder daarbij tegelijk de consequenties van een technologische vernieuwing te moeten ondergaan. De barrières op technologisch gebied, die in een aanloopfase wellicht onvermijdelijk zijn, wegen uiteindelijk niet op tegen de duidelijke voordelen van een digitaal portfolio. Eerder noemden we al het mogelijke gebruik van documenten en producten voor meerdere doeleinden. Andere voordelen van digitale portfolio's zijn de fysieke omvang, de toegankelijkheid, en de mogelijkheid om op eenvoudige wijze kennis te delen. De transformatie van papieren portfolio's naar digitale portfolio's lijkt niet alleen gewenst, maar ook onvermijdelijk.

- Twee toetsystemen naast elkaar.

Bij de invoering van portfolio en assessment in de lerarenopleiding bleken veel opleidingen in eerste instantie de oude toetsvormen en examens te handhaven naast het nieuwe beoordelingssysteem. Veelal werd dit ingegeven door zorg voor de kwaliteit van de opleiding: geeft het nieuwe portfolio- en assessmentsysteem, gebaseerd op competentiegericht leren, wel voldoende mogelijkheden het kennisniveau van de studenten te waarborgen?

Dit handhaven van beide systemen naast elkaar had een aantal gevolgen:

- Er werd dubbel getoetst: dit kostte erg veel docentformatie.
- Het handhaven van het traditionele toetsysteem marginaliseerde de plaats van het portfolio en assessment in de opleiding: wat is het belang van portfolio en assessment als je immers al je studiepunten met vakgerichte toetsen kunt halen?

---

<sup>3</sup> Deze ervaring is met name bij de Educatieve Faculteit Amsterdam opgedaan en –in mindere mate- bij de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht.

- Het traditionele toetsstelsel bleef gehandhaafd, daardoor kon het onderwijs niet wezenlijk veranderen
- Door de vakgerichte aanpak hadden studenten te weinig input voor hun portfolio.

Competentiegericht leren mbv portfolio betekent dat formatief evalueren en het geven van feedback wezenlijke onderdelen zijn van het onderwijs. Docenten (en studenten) moeten beoordelen leren zien als een onderdeel van een langdurig leerproces. Dit in tegenstelling tot een traditioneel toets- en beoordelingssysteem, waarin elke beoordeling een afsluiting is met pass/fail als feedback.

Invoering van competentiegericht leren en portfolioassessment impliceert dus dat het traditionele toetsstelsel plaats maakt voor een systeem van formatief evalueren. Docenten geven kwalitatieve feedback die studenten gebruiken in hun ontwikkelingsgerichte portfolio. Summatieve evaluaties, waarin de student bewijst dat hij competent is voor een volgende fase vinden op vastgestelde tijden in de opleiding plaats. Voor zo'n assessment maakt de student een selectie uit zijn portfolioarchief en biedt dat als assessmentportfolio (met verantwoording) aan de assessoren aan. Bovenstaande ervaringen maken duidelijk dat het portfolio alleen kans van slagen heeft wanneer het voor studenten en opleiding een duidelijke functie vervult en is ingebed in de werkwijze van studenten en medewerkers en in het curriculum.



## Literatuur

Dochy, F. & M. Segers (1999). *Innovatieve toetsvormen als gevolg van constructiegericht student georiënteerd onderwijs: op weg naar een assessmentcultuur*. In: M.Lacante, P. De Boeck & G. Vander Steene (Eds.), *Meer Kansen Creëren voor het Hoger Onderwijs* (pp.181 –206). Diegem: Kluwer Editorial.

Elshout-Mohr, M., R. Oostdam, M. Snoek, A. Dietze. (2000). *Assessment in a competence-oriented dynamic curriculum*, ECER Edinburgh-Scotland: september 2000.  
<http://www.efa.nl/publicaties/publiexplo/english/index.html>

Elshout-Mohr, M., R. Oostdam (2001). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. SCO-Kohnstamm /Educatieve Faculteit Amsterdam

Klarus, R. (2000). *Assessments in het onderwijs*, Keynote speech Conferentie LIO-project en OC&W. Woudschoten: februari 2000.

Kösters, J. en Ritzen, M., *Het digitale portfolio van de EFA* (1999). In: Samenscholen. Leraren opleiden: een taak van school en opleiding. VELON-congres 1999

Lintelo, L. te (1999). *Kenmerken van competentiegerichte opleidingen*. In: Schlusmans, K., R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (red.). (1999) *Competentiegerichte leeromgevingen*, hfdst. 6. Utrecht: LEMMA.

Overmaat, M., Annette Dietze A., Oudkerk Pool I., Wilschut A. (2001). *Integratief beoordelen, een stap naar competentiegericht opleiden. Verslag van een experiment*. In: VELON tijdschrift, jrg.22, 2.

Tartwijk, J. van (1998). *Een model voor portfolio's met als doel beoordeelbaarheid en het stimuleren tot reflectie*. Eindrapportage van een ontwikkelingsonderzoek in de context van de invoering van onderwijskwalificaties binnen de Universiteit Utrecht. Utrecht: IVLOS (interne publicatie).

Tartwijk, J. van & T. Wubbels (2000) *Evalueren van leervorderingen met portfolio's*. In: R.Bosker (red.). *Onderwijskundig Lexicon, Katern Evaluatie III* (pp 41-58). Alphen aan de Rijn: Samson.

Wade, C.A., D.B. Yarborough. *Portfolios : a tool for reflective thinking in teacher education ?* In: *Teaching and teacher education*, Vol.12, No1, 63-79, 1996.

Wielenga, D., *Proving Competence. Integrative Assessment and Web-based Portfolio System in a Dynamic Curriculum*. Amsterdam Faculty of Education (EFA). Paper presented at the SITE Conference, San Diego, February 2000  
<http://www.efa.nl/publicaties/publiexplo/english/index.html>

Wolf, K., Lichtenstein, G., Stevenson, C., (1997). *Portfolios in teacher education*. In: Strange, J.H. (Ed.), *Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practice* (193-214). Thousands Oaks, CA: Corwin Press Inc.