



Universiteit
Leiden
The Netherlands

The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers

Mansvelder-Longayroux, D.D.

Citation

Mansvelder-Longayroux, D. D. (2006, December 6). *The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers*. ICLON PhD Dissertation Series. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/5430>

Version: Corrected Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/5430>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Nederlandse samenvatting

Hoofdstuk 1 vormt de algemene inleiding van het proefschrift. In dit hoofdstuk beschrijven wij de achtergronden, het doel, de relevantie en de context van het onderzoek, en de onderzoeksvragen die in het onderzoek centraal staan. Lerarenopleidingen hechten veel belang aan het stimuleren van reflectie op ervaringen bij docenten-in-opleiding, zodat docenten-in-opleiding in staat zijn ook na hun opleiding te blijven leren van hun ervaringen. Het is onmogelijk om docenten-in-opleiding voor te bereiden op alle situaties die zij in het leraarsberoep kunnen tegenkomen en hun de kennis en vaardigheden die zij daarvoor nodig hebben aan te leren. Bovendien wordt het steeds belangrijker gevonden dat docenten bereid en in staat zijn om zichzelf verder te ontwikkelen in het beroep, om zelf de eigen kennis en vaardigheden verder uit te kunnen breiden, zodat zij in kunnen spelen op nieuwe ontwikkelingen die zich in het onderwijs voordoen, hun eigen handelen ter discussie kunnen stellen en hun onderwijs steeds verder kunnen verbeteren. Reflectie wordt gezien als een belangrijk middel om jezelf op een gestructureerde manier te blijven ontwikkelen.

In de lerarenopleiding worden verschillende technieken gebruikt om reflectie bij docenten-in-opleiding te stimuleren. Recent wordt ook het portfolio als reflectie-instrument gebruikt. Naar aanleiding van veranderde opvattingen over docentbeoordeling en professionele ontwikkeling van docenten, zijn nieuwe beoordelingsmethodes ontwikkeld die recht doen aan de complexiteit van het leraarsberoep en het leren onderwijzen. Deze nieuwe beoordelingsmethodes kunnen een beeld geven van zowel het gedrag van docenten als hun kennis en opvattingen, kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling van docenten en passen bij een constructivistische visie op leren. Het portfolio is één van deze relatief nieuwe beoordelingsmethodes. In het bijzonder bij het ontwikkelingsportfolio ('learning portfolio') staat reflectie op het eigen denken en handelen centraal. Dit type portfolio is gericht op het stimuleren van reflectie op het leerproces bij docenten-in-opleiding met als doel verdere professionele ontwikkeling. Het werken aan een ontwikkelingsportfolio moet docenten-in-opleiding in staat stellen om hun leerproces te concretiseren met behulp van informatie uit hun onderwijspraktijk en opleiding en om op een gestructureerde manier na te denken over hun functioneren in de eigen onderwijspraktijk.

Aanleiding voor dit onderzoek is dat resultaten uit recent onderzoek naar het portfolio als reflectie-instrument erop wijzen dat docenten-in-opleiding

door het maken van een portfolio niet vanzelfsprekend aangezet worden om te reflecteren op hun ervaringen. In de portfolioliteratuur wordt steeds vaker aangegeven dat de kwaliteit en waarde van het portfolio als reflectie-instrument ter discussie moeten komen te staan. Om deze discussie te kunnen voeren, is het nodig dat het begrip reflectie in relatie tot het werken aan een portfolio verhelderd wordt. Zonder verheldering van dit begrip is het bovendien niet goed mogelijk om uitkomsten uit portfolio-onderzoek met elkaar te vergelijken. Het onderzoek dat beschreven is in dit proefschrift beschrijft de aard van reflectie in het ontwikkelingsportfolio van docenten-in-opleiding. Het heeft tot doel om een beschrijvingskader te ontwikkelen dat gebruikt kan worden om het begrip reflectie in relatie tot het werken aan een portfolio te verhelderen en bij te dragen aan een beter inzicht in de werking van het ontwikkelingsportfolio.

In dit onderzoek hebben wij het gebruik van het ontwikkelingsportfolio onderzocht bij 21 docenten-in-opleiding tijdens hun éénjarige postdoctorale lerarenopleiding aan de Universiteit Leiden. Gedurende het opleidingsjaar maakten de docenten-in-opleiding twee ontwikkelingsportfolio's die betrekking hadden op voor hen belangrijke leerervaringen in de onderwijspraktijk en tijdens het onderwijs op de universiteit. Het ontwikkelingsportfolio werd in de opleiding gebruikt als een instrument om docenten-in-opleiding te stimuleren na te denken over zichzelf als beginnend docent en om hen bewust te maken van (het verloop van) hun professionele ontwikkeling en hun eigen rol daarin. De zelfgekozen portfoliothema's vormden de kern van het portfolio. In die thema's reflecteren de docenten-in-opleiding op hun leerervaringen, hun opvattingen, hun leerpunten en hun ontwikkeling. Een thema is een onderwerp dat belangrijk is of is geweest in de ontwikkeling van een docent-in-opleiding. Het is een overkoepelende beschrijving die verschillende leerervaringen met elkaar verbindt. Voorbeelden van thema's zijn: interactie met leerlingen, ik als docent, gespreksvaardigheid in de bovenbouw en motiveren van leerlingen.

Het onderzoek kan gekarakteriseerd worden als een kleinschalige, kwalitatieve dieptestudie. De probleemstelling van het onderzoek was of docenten-in-opleiding reflecteren in hun ontwikkelingsportfolio en op welke manier zij dit doen. De probleemstelling viel uiteen in drie onderzoeksvragen: (1) Wat verstaan docenten-in-opleiding onder het werken aan een ontwikkelingsportfolio? (2) Hoe reflecteren de docenten-in-opleiding in hun portfolio? en (3) Wanneer en hoe manifesteren begripsgerichte leeractiviteiten zich in een portfoliothema?

In **hoofdstuk 2** beantwoorden wij de eerste onderzoeksvraag naar wat de docenten-in-opleiding verstaan onder het werken aan een ontwikkelingsportfolio. We richten ons daarbij op de functies van het ontwikkelingsportfolio in het leerproces van de docenten-in-opleiding zoals gezien door de docenten-in-opleiding zelf. Om een beeld te krijgen hoe het portfolio in de opleiding gefunctioneerd heeft, hebben we de docenten-in-opleiding geïnterviewd over de waarde van het werken aan een portfolio voor hun leerproces. De interviews zijn aan het einde van het opleidingsjaar afgenomen en gingen over de beide portfolio's die de docenten-in-opleiding in datjaargemaakt hadden. Daarnaast hebben we de portfolio-evaluatieverslagen geanalyseerd die de docenten-in-opleiding gemaakt hadden als verplicht onderdeel van hun portfolio. In deze verslagen beschrijven zij hun ervaringen met het werken aan hun portfolio's en gaan expliciet in op de waarde van het portfolio voor hun leerproces. We hebben verschillende portfolio-onderzoeken bestudeerd om handvatten te vinden voor de inhoudsanalyse van de interviews en de verslagen. In de portfolioliteratuur worden over het algemeen twee functies van het ontwikkelingsportfolio onderscheiden: een productfunctie en een procesfunctie. Docenten-in-opleiding werken niet alleen aan een ontwikkelingsportfolio om te laten zien wat zij bereikt en geleerd hebben (het portfolio als product). Het belangrijkste doel van het ontwikkelingsportfolio is dat het de docenten-in-opleiding helpt om aan hun eigen leerproces te werken (het portfolio als proces). De procesfunctie van het portfolio is de dynamische kant van het portfolio, omdat daar de interactie plaatsvindt tussen reflectie op het leerproces en het leerproces zelf.

Om de procesfunctie van het portfolio te kunnen beschrijven, hebben we voor de inhoudsanalyse gebruik gemaakt van de leeractiviteit die Vermunten Verloop (1999) onderscheiden. De ontwikkeling van het categorieënsysteem voor de analyse van de interviews en de portfolio-evaluatieverslagen was een iteratief proces tussen theorie en data. We troffen vijf leeractiviteiten aan (herinneren, structureren, evalueren, analyseren en reflecteren) die de basis vormden voor het formuleren van de portfoliofuncties. De inhoud waarop de (leer)activiteiten betrekking hadden, werd gebruikt om verder onderscheid te maken binnen de (leer)activiteiten en de portfoliofuncties te benoemen.

Zeven portfoliofuncties van het ontwikkelingsportfolio kwamen uit de analyse van de interviews met de docenten-in-opleiding en de verslagen naar voren. De meeste docenten-in-opleiding noemden meerdere functies van het portfolio voor hun leerproces. We konden twee productfuncties van het

portfolio onderscheiden, waarbij het maken van een portfolio beschouwd wordt als het werken aan een tastbaar eindproduct ('voldoen aan de eisen' en 'laten zien aan anderen of aan jezelf') en vijf procesfuncties, waarbij de interactie tussen reflectie op het leerproces en het leerproces zelf centraal staat ('herinneren en structureren van ervaringen', 'evalueren van ontwikkeling', 'begrijpen van ervaringen', 'begrijpen van het leerproces' en 'begrijpen van jezelf als docent'). Binnen de procesfuncties van het ontwikkelingsportfolio kon nader onderscheid gemaakt worden tussen twee subgroepen van procesfuncties afhankelijk van het type leren waarop deze gericht zijn. De twee functies 'herinneren en structureren van ervaringen' en 'evalueren van ontwikkeling' zijn gericht op het (verbeteren van het) handelen in de onderwijspraktijk. De drie functies 'begrijpen van ervaringen', 'begrijpen van het leerproces' en 'begrijpen van jezelf als docent' zijn gericht op het begrijpen van onderliggende processen die een rol kunnen spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk en het leren onderwijzen.

Op één na zagen alle docenten-in-opleiding de procesfunctie van het portfolio voornamelijk als het terugkijken op hun handelen in de onderwijspraktijk in het afgelopen semester en het expliciteren van wat zij gedaan hadden, wat zij weten en kunnen in vergelijking met het begin van het semester. De procesfuncties die gericht zijn op het begrijpen van onderliggende processen die een rol kunnen spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk en het leren onderwijzen, werden minder vaak genoemd. Het is juist bij deze procesfuncties dat het portfolio niet alleen betrekking heeft op het leerproces dat de docenten-in-opleiding hebben doorgemaakt, maar ook een nieuw leerproces in gang zet.

Om te bepalen of er een empirische samenhang was tussen de portfoliofuncties die de docenten-in-opleiding naar voren brachten, is een homogeniteitsanalyse uitgevoerd. Uit de analyse kwam naar voren dat docenten-in-opleiding tegelijkertijd zowel product- als procesfuncties van het ontwikkelingsportfolio noemden. Opvallend was dat het noemen van de productfunctie 'voldoen aan de eisen van de opleiding' samen kon gaan met het noemen van de procesfuncties die gericht zijn op het (verbeteren van het) handelen in de onderwijspraktijk, maar bijna nooit samenging met het noemen van de procesfuncties die gericht zijn op het begrijpen van onderliggende processen die een rol kunnen spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk en het leren onderwijzen.

De resultaten van dit deel van het onderzoek laten zien dat de docenten-in-opleiding de procesfunctie van het ontwikkelingsportfolio benoemen als waarde van het werken aan een portfolio. Maar onder de procesfunctie

van het portfolio worden verschillende dingen verstaan. De docenten-in-opleiding noemen procesfuncties waarbij het portfolio alleen betrekking heeft op hun leerproces en procesfuncties waarbij het portfolio daarnaast ook hun leerproces beïnvloedt en een nieuw leerproces op gang brengt. Deze laatste procesfuncties worden minder vaak genoemd door de docenten-in-opleiding. Zij zien dus met name het werken aan een portfolio als het terugkijken op hun ontwikkeling in de afgelopen periode en het daaraan verbinden van een waardeoordeel. Als opleiders beogen dat het werken aan een portfolio een leerproces op gang brengt, moeten de procesfuncties die dat bewerkstelligen duidelijk naar de docenten-in-opleiding toe gecommuniceerd worden. Daarnaast is het belangrijk dat docenten-in-opleiding zoveel mogelijk vanuit eigen motivatie aan het portfolio werken en het werken aan een portfolio niet zien als zuiver een verplicht onderdeel van de opleiding.

In **hoofdstuk 3** beantwoorden wij de tweede onderzoeksvraag naar de aard van reflectie in de portfolio's. We beschrijven hoe we in de literatuur gezocht hebben naar een operationalisatie van het begrip reflectie. Bij reflectie in het portfolio gaat het om het *proces* van betekenis geven aan ervaringen dat tijdens het maken van het portfolio plaatsvindt. Dit betekent dat reflectie in het portfolio opgevat zou moeten worden als een mentaal proces dat tijdens het maken van een portfolio plaatsvindt. De reflectieliteratuur bood ons weinig handvatten om dit denkproces te kunnen beschrijven. Vanwege de onduidelijkheid in de reflectieliteratuur over de denkactiviteiten die deel uitmaken van het reflectieproces, hebben we gezocht naar literatuur die specifiek ingaat op denkactiviteiten en beter aansloot bij de aard van de portfoliodata. Theorie uit de leerpsychologie bood mogelijkheden om denkactiviteiten te onderscheiden en te beschrijven in termen van leeractiviteiten die docenten-in-opleiding ondernemen op het moment dat zij aan hun portfolio werken. Voor de ontwikkeling van het categorieënsysteem voor de analyse van de 39 portfolio's die in het onderzoek verzameld zijn, hebben we gebruik gemaakt van de leeractiviteiten die Vermunt en Verloop (1999) onderscheiden. De ontwikkeling van het categorieënsysteem was een iteratief proces tussen theorie en data. Het definitieve categorieënsysteem bestond uit zes leeractiviteiten: de cognitieve leeractiviteiten 'analyseren', 'herinneren' en 'kritisch verwerken', en de regulatieve leeractiviteiten 'diagnosticeren', 'evalueren' en 'reflecteren'. Binnen deze leeractiviteiten werden in totaal 34 subcategorieën onderscheiden (zie Tabel 3.1).

De leeractiviteit 'herinneren' troffen we het vaakst aan. In elk

portfoliethema kwam deze leeractiviteit terug. In veel portfoliethema's kwam een combinatie van 'herinneren' en 'evalueren' voor. De docenten-in-opleiding beschreven hun ervaringen en activiteiten (herinneren) en spraken een waardeoordeel uit over een gekozen aanpak, hun ontwikkeling of functioneren, of gaven hun mening over iets (evalueren). De leeractiviteiten 'analyseren', 'kritisch verwerken', 'diagnosticeren' en 'reflecteren' kwamen veel minder vaak uit de portfolio's naar voren. Zij werden wel door bijna alle docenten-in-opleiding in meer of mindere mate ondernomen, maar in verhouding tot 'herinneren' en 'evalueren' heel weinig.

De leeractiviteiten die we in de portfoliethema's terugvonden, verschillen onderling in het type leren waarop ze gericht zijn: (het verbeteren van) het handelen in de onderwijspraktijk of het begrijpen van onderliggende processen die bij het handelen in de onderwijspraktijk een rol kunnen spelen. Dit onderscheid sluit aan bij een indeling die gebruikt wordt in onderzoek naar het leren van docenten-in-opleiding, tussen handelingsgerichte docenten-in-opleiding en betekenisgerichte docenten-in-opleiding. 'Herinneren' en 'evalueren' zijn gericht op (het verbeteren van) het directe handelen in de onderwijspraktijk. We duiden deze leeractiviteiten aan als handelingsgerichte leeractiviteiten. De leeractiviteiten 'analyseren', 'kritisch verwerken', 'diagnosticeren' en 'reflecteren' zijn gericht op het begrijpen van onderliggende processen die een rol kunnen spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk. We duiden deze leeractiviteiten aan als begripsgerichte leeractiviteiten.

Uit de portfolioanalyse kwam verder naar voren dat de leeractiviteiten zowel in het heden (tijdens het werken aan het portfolio) als in het verleden (tijdens het leerproces dat docenten-in-opleiding in hun portfolio beschrijven) ondernomen konden zijn. Een ander verschil tussen de leeractiviteiten dat uit de portfolioanalyse naar voren kwam, betreft de tijdsperiode waarop de leeractiviteiten betrekking hebben. Alle zes leeractiviteiten konden zowel betrekking hebben op afzonderlijke situaties, als op aan elkaar gerelateerde situaties over een tijdsperiode en contexten heen. De docenten-in-opleiding bespraken in hun portfolio afzonderlijke situaties, gebeurtenissen of activiteiten die plaatsvonden op een bepaald moment, maar zij brachten ook ervaringen die belangrijk voor hen waren met elkaar in verband en bespraken deze in hun onderlinge samenhang.

De leeractiviteiten die uit de portfoliethema's naar voren kwamen, volgden elkaar vaak in een bepaalde volgorde op waarbij de ene leeractiviteit betrekking had op de andere (zie Figuur 3.1). Dit patroon van leeractiviteiten kon samenvallen met een portfoliethema, maar er konden ook meerdere

patronen binnen een portfoliothema voorkomen. Het patroon van leeractiviteiten bleef meestal beperkt tot een beschrijving van afzonderlijke of aan elkaar gerelateerde situaties, ervaringen of activiteiten, gevolgd door een evaluatie. Bij een beperkt aantal portfoliothema's vonden wij een verder uitgewerkt patroon. De beschrijving en evaluatie van situaties, ervaringen of activiteiten werd dan gevolgd door de leeractiviteiten 'analyseren', 'kritisch verwerken', 'diagnosticeren' of 'reflecteren'.

De resultaten van dit deel van het onderzoek laten zien dat in de portfolio's van de docenten-in-opleiding voornamelijk vormen van de leeractiviteiten 'herinneren' en 'evalueren' voorkomen. De docenten-in-opleiding lijken geneigd om zich vooral te richten op het verbeteren van hun handelen in de onderwijspraktijk. De leeractiviteiten die gericht zijn op het begrijpen van onderliggende processen die een rol kunnen spelen bij het handelen in de onderwijspraktijk troffen we veel veel minder vaak aan in de portfolio's. Aan de hand van de handelingsgerichte leeractiviteiten 'herinneren' en 'evalueren' selecteren docenten-in-opleiding de voor hen belangrijke ervaringen en gaan na wat ze weten en kunnen. Deze leeractiviteiten vormen daarmee een voorwaarde om een leerproces op gang te brengen. Verwerking van ervaringen door middel van de begripsgerichte leeractiviteiten 'analyseren', 'kritisch verwerken', 'diagnostiseren' of 'reflecteren' vindt echter weinig plaats. Om te bewerkstelligen dat het werken aan het portfolio een leerproces op gang brengt, is het nodig dat de docenten-in-opleiding een uitgebreid patroon van leeractiviteiten doorlopen waarbij zij volgend op de leeractiviteiten 'herinneren' en 'evalueren' ook begripsgerichte leeractiviteiten ondernemen.

In **hoofdstuk 4** beantwoorden we de derde onderzoeksvraag naar de manifestatie van begripsgerichte leeractiviteiten in de portfoliothema's. In dit deel van het onderzoek sloten we aan bij het in hoofdstuk 3 beschreven deelonderzoek naar de leeractiviteit die docenten-in-opleiding ondernemen bij het werken aan hun portfolio. In dat onderzoek maakten we onderscheid tussen handelingsgerichte leeractiviteiten gericht op het (verbeteren van het) handelen in de onderwijspraktijk en begripsgerichte leeractiviteiten gericht op het begrijpen van onderliggende processen die bij het handelen in de onderwijspraktijk een rol kunnen spelen. In dit deelonderzoek richtten wij ons op wanneer en hoe begripsgerichte leeractiviteiten zich in een portfoliothema manifesteren. Deze begripsgerichte leeractiviteiten kunnen beschouwd worden als vormen van diepteverwerking. Zij zijn gericht op betekenis verlenen aan ervaringen en zijn belangrijk voor het opbouwen en

structureren van praktijkkennis.

Om de derde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, hebben we eerst alle portfolio's geanalyseerd op de inhoud van de portfoliothema's. We hebben de portfoliothema's met elkaar vergeleken en op basis van overeenkomsten en verschillen gegroepeerd in themaclusters. Uit de portfolioanalyse kwamen zes themaclusters naar voren, over: ervaren problemen, de onderwijsvernieuwing (Studiehuis), lesgeven en toetsen, activiteiten buiten het lesgeven, jezelf als docent, en ontwikkeling en functioneren. Vervolgens hebben we gekeken bij welke portfoliothema's begripsgerichte leeractiviteiten voorkwamen. Bij 122 van de in totaal 310 portfoliothema's troffen we begripsgerichte leeractiviteiten aan. Er waren grote verschillen tussen de docenten-in-opleiding in het aantal thema's met begripsgerichte leeractiviteiten. Echter, op één na hadden alle docenten-in-opleiding wel een thema in hun portfolio waaruit begripsgerichte leeractiviteiten naar voren kwamen.

We troffen thema's met begripsgerichte leeractiviteiten aan in vier van de zes themaclusters; bij thema's over ervaren problemen, de onderwijsvernieuwing, lesgeven en toetsen, en eigen ontwikkeling en functioneren. Wat deze vier themaclusters met elkaar lijkt te verbinden, is de persoonlijke betrokkenheid van de docenten-in-opleiding met thema's binnen deze clusters.

De basisvorm van deze thema's werd steeds gevormd door de handelingsgerichte leeractiviteiten 'herinneren' en 'evalueren'. De begripsgerichte leeractiviteiten namen over het algemeen maar een kleine plaats in naast deze leeractiviteiten. Kenmerkend voor de begripsgerichte leeractiviteiten is dat ze ingaan op het 'waarom' van ervaringen. Ze vormen als het ware een vervolg, een verdieping, op de beschrijving van een situatie, een aanpak, een mening of een evaluatie van het eigen functioneren of de eigen ontwikkeling.

De resultaten van dit deel van het onderzoek laten zien dat begripsgerichte leeractiviteiten weinig voorkomen en alleen bij die portfoliothema's waarbij de docenten-in-opleiding zich persoonlijk betrokken voelen. Persoonlijke betrokkenheid zou via de selectie van de portfoliothema's zoveel mogelijk gestimuleerd moeten worden.

In **hoofdstuk 5** beschrijven we de belangrijkste conclusies van het onderzoek. We bespreken het begrip reflectie en de operationalisatie van reflectie die wij in het onderzoek gebruikt hebben. Doordat wij de reflectieliteratuur en de literatuur over het leren van docenten-in-opleiding

aan elkaar gerelateerd hebben, hebben we een preciezer beeld gekregen van het reflectieproces dat het werken aan een portfolio op gang kan brengen. De operationalisatie van reflectie in termen van leeractiviteiten bood ons handvatten om de data te beschrijven en recht te doen aan de variatie die we daarin aantreffen. Uitkomsten uit de inhoudsanalyses van de portfolio's lieten zien dat wij een verdeling konden maken tussen handelingsgerichte en begripsgerichte leeractiviteiten. Handelingsgerichte leeractiviteiten leiden tot *bewustwording* van wat je weet en kunt; begripsgerichte leeractiviteiten leiden tot *inzicht* in ervaringen in het onderwijzen en leren. Voor het leerproces van docenten-in-opleiding is het belangrijk dat zij zowel handelingsgerichte leeractiviteiten ondernemen als begripsgerichte leeractiviteiten. De handelingsgerichte leeractiviteiten (herinneren en evalueren) die wij in ons onderzoek aantreffen, zouden beschouwd kunnen worden als een vorm van selecteren van ervaringen. Deze selectie van ervaringen is nodig om vervolgens tot verwerking van ervaringen te komen. Verwerking van deze ervaringen door middel van begripsgerichte leeractiviteiten hebben we maar weinig in de portfolio's aangetroffen. En zonder verwerking van ervaringen vindt geen theorievorming (ontwikkeling van praktijkkennis) plaats.

De beperkingen van het onderzoek worden gevormd door de beperkingen van de methode (inhoudsanalyse) die gebruikt is in het onderzoek en het kleine aantal docenten-in-opleiding dat bij het onderzoek betrokken was. Wij hebben alleen die reflectie in de portfolio's kunnen beschrijven, die we terugzagen in de portfoliothema's. Het beschrijvingskader voor reflectie in het portfolio dat is ontwikkeld, is gebaseerd op de portfolio's van een klein aantal docenten-in-opleiding, uit één opleidingsjaar, van één lerarenopleiding. Onze onderzoeksbevindingen kunnen daarom niet zomaar gegeneraliseerd worden naar andere lerarenopleidingen. Factoren die mogelijk van invloed zijn geweest op de reflectie die wij in de portfolio's aantreffen, hebben wij niet onderzocht.

We hebben twee aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Portfolio-onderzoek zou gekoppeld moeten worden aan onderzoek naar het leren van docenten-in-opleiding. Noch het maken van een portfolio noch reflectie is een doel op zich. Het portfolio is een instrument dat een bijdrage moet leveren aan het leerproces van docenten-in-opleiding. Daarnaast is meer empirisch onderzoek naar het leren van docenten-in-opleiding en hun leeromgeving wenselijk. Er is nog veel onduidelijk en onbekend. Als duidelijker is hoe het leren van docenten-in-opleiding verloopt en wat wenselijk en haalbaar is in de context van het opleiden van docenten, kunnen instrumenten als het portfolio gericht worden ingezet en worden

onderzocht op hun waarde.

Lerarenopleidingen zouden moeten nagaan waarvoor zij het ontwikkelingsportfolio willen inzetten. Het doel dat studenten reflecteren op hun ontwikkeling als docent door het werken aan hun portfolio, is niet specifiek genoeg geformuleerd. Reflectie omvat verschillende leeractiviteiten. De meeste docenten-in-opleiding in dit onderzoek vatten de procesfunctie van het portfolio op als betrekking hebbend op hun leerproces. De portfolio's lieten voornamelijk de leeractiviteiten 'herinneren' en 'evalueren' zien. Lerarenopleidingen zouden moeten nagaan of dit is wat zij met het portfolio, in het bijzonder reflectie, beogen. Als zij ernaar streven dat docenten-in-opleiding leeractiviteiten ondernemen die leiden tot diepteverwerking, met andere woorden tot de ontwikkeling van praktijkkennis, dan moeten het doel en de invulling van het portfolio en de portfoliobegeleiding daarop gericht zijn.