

# Teacher portfolio's (onderwijsdossiers voor docenten) in het hoger onderwijs. Inhoudsbepaling door en opvattingen van onderwijsgeevenden

Catherine de Rijdt

(Catherine.deRijdt@EDIT.uni-maas.nl) is werkzaam bij de Vakgroep Onderwijsinnovatie & IT, Universiteit Maastricht, Eva Tiquet bij het Christelijk Onderwijzersverbond Brussel, Filip Dochy bij het Centrum voor Opleidingsdidactiek, Katholieke Universiteit Leuven en Maurice Devolder bij de Open Universiteit, Nederland.

*Volgens recent onderwijskundig onderzoek is er behoefte aan nieuwe vormen van assessment in de eigen onderwijspraktijk van docenten in hoger onderwijs. Het Oebruik van onderwijsdossiers kan hier hulp bieden. In deze empirische studie wordt door middel van een surveyonderzoek nagegaan wat volgens docenten opgenomen dient te worden in een onderwijsdossier. Verder worden de opvattingen van docenten ten aanzien van een onderwijsdossier onderzocht. Ten slotte wordt nagegaan of docenten al dan niet voorstander zijn van het gebruik van een onderwijsdossier.*

## ONDERWIJSDOSSIER: EEN DEFINITIE

Portfolio of map, een dossier of verzameling, in de onderwijskundige wereld komen de termen *teacher portfolio*, *teaching portfolio* en 'onderwijsdossier' het meeste voor. De eerste twee zijn voornamelijk terug te vinden in de Angelsaksische, Amerikaanse en Scandinavische literatuur. De laatste term wordt voornamelijk in Nederland gehanteerd en zullen wij dan ook in dit artikel hanteren.

Voor deze studie hebben we, gebaseerd op recente literatuur (Doolittle, 1994; Lally, 2000; Borko e.a., 1997; Athanases, 1994; Darling, 2001; Wolf, 1991; Järvinen & Kohonen, 1995; Murray, 1995; Seldin, 1997; Urbach, 1992; Millis, 1991; LaBoskey, 2000) onderstaande definitie van het onderwijsdossier voor docenten ontwikkeld:

'Een onderwijsdossier wordt doelbewust door een docent of een centrale instantie samengesteld uit beschrijvingen, documenten en voorbeelden, van wat goed lesgeven en onderwijs is voor een docent, en uit reflecties over de eigen onderwijspraktijk. Een dergelijk onderwijsdossier kan voor een docent een manier zijn om enkele goede momenten uit het eigen lesgeven en onderwijs te illustreren. Het kan echter ook een middel zijn om de complexiteit van het lesgeven en onderwijs aan te tonen. Aan de hand van het onderwijsdossier kan een docent een leerproces doormaken.

De bedoeling van het onderwijsdossier is de onderwijskwaliteit, zowel van de individuele docent, als van de onderwijsinstelling, te optimaliseren.'

## WAARUIT BESTAAT EEN ONDERWIJSDOSSIER?

---

In onderwijskundige literatuur (Berk, 1999; Wolf, 1996) worden twee componenten in een onderwijsdossier onderscheiden: artefacten of bewijsstukken en een reflectieve analyse.

### *Artefacten*

Met artefacten wordt informatie over de onderwijspraktijk bedoeld, die de opmerkingen documenteert die in de reflectieve analyse gemaakt worden (Burns, 1999; Wolf, 1991; Wolf, 1996). Indien het onderwijsdossier voor summatieve evaluatie gebruikt wordt, zal de inhoud vaak standaard opgelegd worden door de onderwijsinstelling. Men tracht een factor van gemeenschappelijkheid te creëren om zo gemakkelijker te kunnen evalueren. Een onderwijsdossier is immers een subjectief geladen instrument. Wordt een onderwijsdossier voor formatieve evaluatie gehanteerd, dan is er meer mogelijkheid tot flexibiliteit in verband met de keuze van artefacten (Murray, 1995; Powell, 2000).

Docenten zouden volgens Hurst, Wilson en Cramer (1998) alleen de beste voorbeelden van gehanteerde lesvoorbereidingen, werkvormen, gekozen thema's, enzovoort gebruiken om hun onderwijspraktijk te illustreren. Zo kunnen ze namelijk aantonen dat ze competente professionals zijn. Wanneer een docent een negatief ogend artefact opneemt in zijn onderwijsdossier, zal hij dit doen omdat hij ondervonden heeft dat de gebeurtenis die het artefact illustreert, bijgedragen heeft tot een verbetering van de onderwijskwaliteit (Van Wageningen & Hibbard, 1998; Wolf, 1991).

### *Reflectieve analyse*

Docenten dienen hun onderwijsdossier niet alleen te staven met artefacten, ze dienen ook te reflecteren op hun onderwijs. De reflectieve analyse bestaat uit een '*philosophy of teaching and education*' en een beschrijving van de activiteiten die men als docent ondernomen heeft (Berk, 1999). De *philosophy of teaching and education* omvat een visie van de docent op zowel de eigen onderwijspraktijk als het onderwijs in het algemeen en kunnen we dus vergelijken met '*subjectieve onderwijstheorie*' en een '*professioneel zelfverstaan*' (Janssens e.a., 2000).

Deze 'filosofie' moet door de docent verduidelijkt worden omdat datgene wat men denkt ook het handelen bepaalt. Als docenten hun subjectieve onderwijstheorie en professioneel zelfverstaan voor zichzelf verwoord hebben, worden ze zich vaak bewust van mogelijke oorzaken die het eigen lesgeven bepalen. Dit bewustzijn groeit als men regelmatig reflecteert op de eigen onderwijspraktijk (Janssens e.a., 2000).

### *Een gestructureerd geheel waarbij geldt: less is more*

Een 'typisch' onderwijsdossier kan er als volgt uitzien. Ten eerste wordt de filosofie van het lesgeven (subjectieve onderwijstheorie) behandeld. Het expliciteren van verantwoordelijkheden (aantal lessen, het vak, de plaats, enzovoort) komt als tweede aspect aan bod. Vervolgens vermeldt de docent zijn algemene doelen (onder andere 'wat wordt van de studenten verwacht?'). Ten vierde vergelijkt hij zijn manier van lesgeven met zijn subjectieve onderwijstheorie en algemene doelen. Hierna voegt de docent artefacten toe om het lesgeven en de reflectie hierop te illustreren. Ten laatste introduceert

de docent in zijn onderwijsdossier een plan voor de toekomst, zich baserend op het doorlopen proces. Dergelijk plan, gericht op een optimalisering van de eigen onderwijspraktijk, kan eventueel nog verder uitgewerkt worden (Murray, 1995).

Docenten die hun onderwijsdossier samenstellen, rekening houdende met deze verschillende fasen, vermijden dat hun dossier een samenraapsel van artefacten wordt. Immers een onderwijsdossier is geen archief; men dient er dan ook niet alle mogelijke documentatie in te vermelden. Een onderwijsdossier moet representatief en selectief zijn.

Het proces dat doorlopen wordt bij het creëren van een onderwijsdossier, is een belangrijk aspect. Een onderwijsdossier vormt namelijk niet alleen een product. Met een onderwijsdossier kunnen docenten eveneens vorderingen in hun onderwijskundig handelen aangeven (Järvinen en Kohonen, 1995; Meyer en Tusin, 1999; Wolf, 1991 & 1996).

## EMPIRISCH ONDERZOEK

---

Geïnspireerd door hiervoor genoemd onderzoek onderzoeken we in deze studie wat docenten als inhoud van het onderwijsdossier willen zien. Verder gaan we ook na wat de opvattingen van docenten zijn over het onderwijsdossier. Tenslotte kijken we of docenten voor of tegen het gebruik van het onderwijsdossier zijn. Onze algemene onderzoeksvraag luidt aldus: 'Wat is de inhoudsbepaling door en de opvattingen van onderwijsgeevenden ten aanzien van het onderwijsdossier in het hoger onderwijs?'. Om dit te onderzoeken zijn vijf onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Wat moet volgens de ondervraagde docenten, opgenomen worden in een onderwijsdossier en wat niet?
2. Is het bepalen van de inhoud van een onderwijsdossier afhankelijk van het geslacht, de leeftijd, de onderwijsinstelling en de functie?
3. Wat zijn de opvattingen van docenten over onderwijsdossiers?
4. Zijn de opvattingen van docenten over onderwijsdossiers afhankelijk van: het geslacht, de leeftijd, de onderwijsinstelling, en de functie en het al dan niet gebruiken van een onderwijsdossier.
5. Zijn de ondervraagde docenten voorstander van het gebruik van het onderwijsdossier?

## ONDERZOEKSOPZET

---

### *Procedure*

Omdat het hier om een exploratief onderzoek gaat dat kwalitatief van aard is, maar ook kwantitatieve kenmerken heeft, opteren we voor surveyonderzoek aan de hand van vragenlijstonderzoek. Voor de kwantitatieve gegevensverwerking kregen alle vragen en bijbehorende antwoordmogelijkheden een code. Deze gegevens werden samengebracht in een Excel-bestand, dat vervolgens in SAS werd geïmporteerd. Voor de verwerking van deze kwantitatieve data gebruikten we beschrijvende statistiek, T-testen, ANOVA en de Bonferroni-methode. De antwoorden op de open vragen werden op kwalitatieve wijze

geanalyseerd door middel van inhoudsanalyse. We analyseerden de inhoud van de antwoorden en deduceerden deze tot enkele rubrieken. Per rubriek werd het aantal antwoorden geteld.

#### *Onderzoekspopulatie*

Dit onderzoek vond plaats in drie hogescholen en één universiteit. 364 docenten werden gevraagd om deel te nemen aan de studie. Aan het vragenlijstonderzoek namen meer vrouwelijke docenten (53.85%) deel dan mannelijke docenten (46.15%). Het blijkt eveneens dat de meerderheid van de vragenlijsten werd ingevuld door docenten ouder dan 40 jaar. 36.8% is tussen de 40 en 49 jaar, en 36.8% is ouder dan 50 jaar. 17% van de docenten is tussen de 30 en 39 jaar oud.

Er kwamen 129 ingevulde exemplaren retour. In percentages uitgedrukt, kan gesteld worden dat in hogeschool A 44.5%; in hogeschool B 40%; in hogeschool C 11% en in universiteit A 49.4% van de vragenlijsten retour kwamen bij de contactpersoon. Bij het invoeren van de gegevens bleek dat 12 exemplaren onvoldoende ingevuld waren om opgenomen te kunnen worden in de gegevensverwerking. Er kan dus geconcludeerd worden dat de totale respons van dit vragenlijstonderzoek 32.1% bedraagt.

#### *Onderzoeksinstrument*

Omdat het hier om een exploratief onderzoek gaat dat kwalitatief van aard is, maar ook kwantitatieve kenmerken heeft, opteren we, zoals gezegd, voor surveyonderzoek. Hiervoor ontwikkelden we een vragenlijst bestaande uit een combinatie van open vragen en multiplechoice vragen.

De vragenlijst bestaat uit vier delen. In een eerste deel (A) worden persoonlijke gegevens gevraagd. Het tweede deel (B) begint met een (eigen) definitie (zie hoger). Aangezien vanuit het literatuuronderzoek (Doolittle, 1994; Lally, 2000; Borko e.a., 1997; Athanases, 1994; Darling 2001; Wolf 1991; Järvinen en Kohonen, 1995; Murray, 1995; Seldin, 1997) bleek dat onderwijsdossiers op ruime wijze geïnterpreteerd kunnen worden, werd bewust gekozen om de definitie in de vragenlijst algemeen te houden. Zo kunnen docenten, met een eventueel verschillende invulling van wat voor hen een onderwijsdossier betekent, toch de vragenlijst beantwoorden. Deze definitie wordt in de vragenlijst gevolgd door vraag B.2., die polst naar wat, volgens docenten, in een onderwijsdossier opgenomen kan worden. De mogelijke inhouds werden afgeleid uit bevindingen van het literatuuronderzoek (Berk, 1999; Burns, 1999; Hurst e.a., 1998; Murray, 1995; Van Wagenen, & Hibbard, 1998; Wolf, 1991; Wolf, 1996). Tevens werd docenten de mogelijkheid gelaten om, voor hen relevante inhouds die niet in de lijst vermeld werden, toch nog te vermelden in de kolom 'andere'.

In het derde deel van de vragenlijst (C) komen stellingen aan bod, die steunen op opvattingen van docenten over een onderwijsdossier (Seldin, 1997; Murray, 1995; Tellez, 1996; Zeichner & Wray, 2001; Wolf, 1991; Meyer & Tusin, 1999; Centra, 1994). Op dit deel van de vragenlijst werd een factoranalyse en een item- en betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Uit deze analyses bleek dat de betrouwbaarheid (alfacoëfficiënt) van dit onderdeel van de vragenlijst .77 is.

De vragenlijst wordt afgesloten met deel 'D. Aanvullingen'. Docenten krijgen hier de mogelijkheid om eventuele opmerkingen over het gebruik van onderwijsdossiers in

instellingen voor hoger onderwijs te noteren. In een korte brief bij de vragenlijst werd bij wijze van introductie het doel van de vragenlijst verduidelijkt.

## RESULTATEN

---

*Wat wel en wat niet opgenomen dient te worden in een onderwijsdossier*

Uit tabel 1 blijkt of de bevroegde docenten positief of negatief instemmen met de voorgestelde inhoud.

Naast de opgesomde inhoudselementen konden docenten nog andere, voor hen relevante of irrelevante, mogelijke inhoudselementen van een onderwijsdossier vermelden. Slechts 27 van de 117 respondenten maakten hiervan gebruik. Zij stelden voor om onder andere de volgende elementen op te nemen in het onderwijsdossier: de deelname aan projecten, commissies en werkgroepen, het functioneren als teamlid, de verslagen van functioneringsgesprekken, reflectieverslagen van de docent over vergaderingen en nieuwe activiteiten, een verslag over het onderwijs van de docent over een periode van één academiejaar genomen, maatschappelijke dienstverlening, evaluatie-enquêtes die docenten dienen in te vullen, enzovoort.

*Inhoudsbepaling van een onderwijsdossier afhankelijk van geslacht, leeftijd, onderwijsinstelling en functie*

Uit de statistische analyse blijkt dat alleen bij 'doelstellingen die studenten moeten verwerven' ( $t = -2.60$ ,  $df = 87.3$ ,  $p < 0.05$ ), 'reflectieverslagen (formeel en/of informeel) opgemaakt door docent' ( $t = -4.59$ ,  $df = 108$ ,  $p < 0.0001$ ) en 'reflectieverslagen (formeel en/of informeel) opgemaakt door student' ( $t = -2.20$ ,  $df = 108$ ,  $p < 0.05$ ) het verschil in gemiddelden bij vrouwelijke en mannelijke docenten, een statistisch significant verschil is, op significantieniveau  $\alpha = 0.05$ .

Vrouwelijke docenten vinden het belangrijker dan hun mannelijke collega's om in een onderwijsdossier deze inhoud op te nemen.

Bij de vraag of het bepalen van de inhoud van een onderwijsdossier afhankelijk is van de leeftijd zien we dat de nulhypothese bij significantieniveau  $\alpha = 0.05$  wordt verworpen voor 'aantal bijkomende vergaderingen waaraan wordt deelgenomen' ( $F(3,113) = 3.03$  met  $p < 0.05$ ), en 'reflectieverslagen van de les opgemaakt door de docent' ( $F(3,109) = 4.96$  met  $p < 0.05$ ).

De post-hoc Bonferroni-analyse geeft aan welke leeftijdscategorieën significant van elkaar verschillen. Bij alle genoemde effecten van de post-hoc Bonferroni-analyse wordt het 95%-betrouwbaarheidsinterval gepresenteerd. Dit gaat als volgt (onderwaarde/bovenwaarde) (.058, 1.81) toont aan dat de docenten uit de leeftijdscategorie 40-49 gemiddeld hoger scoren op 'aantal bijkomende vergaderingen waaraan wordt deelgenomen', dan de docenten uit leeftijdscategorie 30-39. Op 'reflectieverslagen van de les opgemaakt door de docent' scoren de jongste docenten gemiddeld hoger dan de oudere docenten (50+), met (1.34, 2.479). Ook de docenten uit de leeftijdscategorie 40-49 scoren gemiddeld hoger op 'reflectieverslagen van de les opgemaakt door de docent' dan hun oudere collega's (.164, 1.69).

Tabel 1 Inhoud van het onderwijsdossier.

<b>Wat moet volgens u in een onderwijsdossier opgenomen worden?</b>	<b>volledig oneens</b> %	<b>tamelijk oneens</b> %	<b>geen mening</b> %	<b>tamelijk eens</b> %	<b>volledig eens</b> %
1. Het aantal lessen waar u verantwoordelijk voor bent.	2	5	5	19	69
2. Het aantal bijkomende activiteiten waaraan u deelneemt:					
a) vergaderingen	7	7	13	24	49
b) stages begeleiden	3	3	10	24	60
c) trainingen/informatiesessies volgen (intern en/of extern)	3	4	14	27	52
3. De inhoud van de lessen.	7	10	6	37	40
4. Het didactisch materiaal dat u gebruikt tijdens de lessen (illustraties, transparanten, video's, enz.).	15	15	14	27	29
5. Uw visie over wat goed onderwijs is voor u als docent.	9	2	14	38	37
6. De doelstellingen die de studenten moeten verwerven via uw onderwijs.	3	4	1	31	61
7. Een verslag over uw onderwijs, over een periode van één semester genomen, door:					
a) uzelf	12	7	24	30	27
b) studenten	10	9	18	30	33
c) collega's	26	24	32	14	4
d) externen	26	18	33	16	7
8. Uw curriculum vitae	15	14	22	21	28
9. Reflectieverslagen (formeel en/of informeel) van de les, opgemaakt door:					
a) uzelf	19	16	22	27	16
b) studenten	21	12	22	26	19
c) collega's	32	21	32	11	4
d) externen	30	21	32	12	4
10. Enkele werkjes door de studenten gemaakt, naar aanleiding van een door u gegeven opdracht.	21	13	14	36	16
11. Enkele examens door de studenten gemaakt.	16	13	16	32	22
12. Uw onderzoeksactiviteiten. Bijv. deelname aan een project	7	8	23	37	25
13. Uw onderzoeksoutput. Bijv. publicaties, lezingen, enz.	11	11	27	27	24

Bij de derde subvraag die het verband tussen de keuze van de inhoud en de onderwijsinstelling betreft, blijkt uit de ANOVA-uitvoer van SAS dat de nulhypothese verworpen kan worden voor 'aantal lesuren' ( $F(3,111)$  met  $p < 0.05$ ) op significantieniveau  $\alpha = 0.05$ . Tevens blijkt dat de variabele 'onderwijsinstelling' 10.5% van de totale variatie in de gegevens verklaart ( $R^2 0.105$ ). De nulhypothese wordt eveneens verworpen bij 'aantal bijkomende vergaderingen waaraan wordt deelgenomen' ( $F(3,111)$  met  $p < 0.05$ ) 'te begeleiden stages' ( $F(3,109)$  met  $p < 0.05$ ) en 'curriculum vitae' ( $F(3,111) = 2.93$  met  $p < 0.05$ ).

Uit de Bonferroni-analyse kan afgeleid worden dat docenten van universiteit A gemiddeld hoger scoren op 'aantal lesuren', dan docenten uit hogeschool C (.195, 1.853). Op 'aantal bijkomende vergaderingen waaraan wordt deelgenomen' scoren de docenten van hogeschool A gemiddeld hoger dan de docenten van universiteit A (.021, 1.505).

Ten slotte kan bij de vierde subvraag (inhoudskeuzefunctie) de nulhypothese verworpen worden bij 'aantal lesuren' ( $F(6,110) = 4.82$  met  $p < 0.05$ ). 20.8% van de totale variatie wordt verklaard door 'functie'. Vervolgens blijkt 'functie' ook invloed te hebben op het

Tabel 2 Stellingen ondersteunende functie.

<b>Stellingen: Ondersteunende functie</b>	<b>volledig oneens %</b>	<b>tamelijk oneens %</b>	<b>geen mening %</b>	<b>tamelijk eens %</b>	<b>volledig eens %</b>	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
1) Door de invoering van een onderwijsdossier krijg ik een duidelijker beeld van mijn eigen onderwijs-functioneren.	11	13	19	38	19	3.4	1.3
2) Een onderwijsdossier stimuleert mij om de kwaliteit van mijn onderwijs te perfectiëren.	19	19	12	35	15	3.1	1.4
3) Door de invoering van een onderwijsdossier krijg ik meer feedback op mijn onderwijs-functioneren.	10	11	24	36	19	3.5	1.2
4) Een onderwijsdossier stimuleert tot nadenken over de effectiviteit van mijn onderwijs.	10	10	22	38	20	3.5	1.2
5) Een onderwijsdossier is een goede ondersteuning voor functioneringsgesprekken.	5	7	10	53	25	3.8	1.0
6) Ik vind een onderwijsdossier overbodig.	16	31	24	10	19	2.8	1.3

opnemen van het 'aantal bijkomende vergaderingen waaraan wordt deelgenomen' ( $F(6,110) = 3.08$  met  $p < 0.05$ ) en  $R^2 = 0.144$ ), 'aantal bijkomende stages die begeleid worden' ( $F(6,108) = 2.27$  met  $p < 0.05$  en  $R^2 = .112$ ) en 'aantal bijkomende trainingen/informatiesessies die intern en/of extern gevolgd worden' ( $F(6,110) = 2.26$  met  $p < 0.05$  en  $R^2 = .1097$ ).

Een meervoudige vergelijking op basis van de Bonferroni-methode toont aan dat assistenten (.577, 5.423), zelfstandig academisch personeel (.878, 4.748) en lectoren (.537, 4.346), gemiddeld hoger scoren op 'aantal lesuren' dan opleidingscoördinatoren.

#### *Opvattingen van docenten over onderwijsdossiers*

Om een antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvraag 'Wat zijn de opvattingen van docenten over onderwijsdossiers', werden de stellingen in categorieën opgedeeld. Ten eerste worden de stellingen die handelen over de ondersteunende functie van het onderwijsdossier, besproken (zie tabel 2).

In een tweede categorie gaat de aandacht naar de effecten van het onderwijsdossier op het functioneren van docenten (zie tabel 3).

'Betrokkenheidsgevoel' is de derde categorie die wordt besproken (zie tabel 4). Deze omvat onder andere de stellingen 'de invoering van een onderwijsdossier komt mijn eigen onderwijsfunctioneren ten goede' en 'een onderwijsdossier stimuleert tot naden-

Tabel 3 Stellingen effecten op functioneren van docenten.

<b>Stellingen: Effecten op functioneren van docenten</b>	<b>volledig oneens</b> %	<b>tamelijk oneens</b> %	<b>geen mening</b> %	<b>tamelijk eens</b> %	<b>volledig eens</b> %	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
7) Een onderwijsdossier vergroot mijn plezier in het verzorgen van onderwijs.	27	22	30	17	4	2.5	1.2
8) Een onderwijsdossier kan een waardevol instrument zijn voor de mobiliteit van docenten tussen faculteiten/instellingen.	13	16	47	19	5	2.9	1.0
9) Ik vind het goed om bewust na te moeten denken over de effectiviteit van mijn onderwijs.	2	2	10	36	50	4.3	0.9
10) De invoering van een onderwijsdossier komt mijn eigen onderwijs-functioneren ten goede.	13	16	31	29	11	3.1	1.2



ken over de effectiviteit van mijn onderwijs'. Aangezien de resultaten van deze stellingen reeds eerder weergegeven werden zal hier niet verder op ingegaan worden.

Tabel 4 Stellingen betrokkenheidsgevoel.

<b>Stellingen: Betrokkenheidsgevoel</b>	<b>volledig oneens %</b>	<b>tamelijk oneens %</b>	<b>geen mening %</b>	<b>tamelijk eens %</b>	<b>volledig eens %</b>	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
11) Ik ben bezorgd dat te veel mensen inzage hebben in mijn onderwijsdossier.	15	19	34	22	10	2.9	1.2
12) Door een onderwijsdossier voel ik mij verplicht om meer onderwijskundige trainingen/informatiesessies te volgen.	26	36	24	11	3	2.3	1.1
13) Met een onderwijsdossier wordt te veel nadruk gelegd op de onderwijstaken binnen mijn takenpakket.	13	32	39	12	4	2.6	1.0
14) Het bijhouden van een onderwijsdossier kost te veel tijd.	3	10	29	29	29	3.7	1.1

De volgende categorie 'bezorgdheid/onzekerheid' (zie tabel 5) bevat eveneens stellingen die reeds eerder werden besproken, namelijk 'door de invoering van een onderwijsdossier krijg ik meer feedback op mijn onderwijs functioneren', 'een onderwijsdossier stimuleert tot nadenken over de effectiviteit van mijn onderwijs', en 'ik vind het goed om bewust na te moeten denken over de effectiviteit van mijn onderwijs'.

Een volgende categorie van stellingen is 'bijdrage aan de onderwijskwaliteit' (zie tabel 6).

Tabel 5 Stellingen bezorgdheid/onzekerheid.

<b>Stellingen: Bezorgdheid/onzekerheid</b>	<b>volledig oneens %</b>	<b>tamelijk oneens %</b>	<b>geen mening %</b>	<b>tamelijk eens %</b>	<b>volledig eens %</b>	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
15) Ik ben bezorgd dat een onderwijsdossier negatieve gevolgen zal hebben voor mijn loopbaan.	22	36	32	5	5	2.3	1.0
16) Een onderwijsdossier maakt me onzeker.	30	29	27	8	6	2.3	1.2

Tabel 6 Stellingen bijdrage aan de onderwijskwaliteit.

<b>Stellingen: Bijdrage aan de onderwijskwaliteit</b>	<b>volledig oneens</b> %	<b>tamelijk oneens</b> %	<b>geen mening</b> %	<b>tamelijk eens</b> %	<b>volledig eens</b> %	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
17) Door een onderwijsdossier verbetert de kwaliteit van het onderwijs in de hele faculteit/instelling.	9	19	30	31	11	3.2	1.1
18) Een onderwijsdossier draagt bij aan de onderwijskwaliteit.	11	9	27	40	13	3.4	1.2
19) Een onderwijsdossier geeft me de mogelijkheid om mijn ideeën en carriëredoelen te uiten.	18	24	33	23	2	2.7	1.1

‘Verplichting’ (zie tabel 7) is een zesde categorie en bevat onder andere de reeds besproken stellingen ‘door een onderwijsdossier voel ik mij verplicht om meer onderwijskundige trainingen/informatiesessies te volgen’, ‘ik vind een onderwijsdossier overbodig’, ‘een onderwijsdossier geeft me de mogelijkheid om mijn ideeën en carriëredoelen te uiten’.

Tabel 7 Stellingen verplichting.

<b>Stellingen: Verplichting</b>	<b>volledig oneens</b> %	<b>tamelijk oneens</b> %	<b>geen mening</b> %	<b>tamelijk eens</b> %	<b>volledig eens</b> %	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
20) Een onderwijsdossier vind ik een aantasting van mijn privacy als onderwijsgevende.	23	35	19	13	10	2.5	1.2

Vervolgens wordt de categorie ‘ondersteunende functie voor beoordeling’ behandeld (zie Tabel 8).

Onderwijsdossiers kunnen ook ‘ondersteunend zijn voor de functionering van docenten’ (zie tabel 9). De stellingen ‘een onderwijsdossier is een goede ondersteuning voor functioneringsgesprekken’, en ‘ik vind het goed om bewust na te moeten denken over de effectiviteit van mijn onderwijs’ zijn ook onder deze categorie onder te brengen. Aangezien deze stellingen reeds besproken werden bij de categorieën ‘ondersteunende functie onderwijsdossier’, respectievelijk ‘effecten van onderwijsdossier op functioneren’ en ‘bezorgdheid/onzekerheid’, zullen zij nu niet meer behandeld worden.

Tabel 8 Stellingen ondersteunende functie voor beoordeling.

(volledig oneens = 1, tamelijk eens = 2, geen mening = 3, tamelijk eens = 4, volledig eens = 5)

<b>Stellingen: Ondersteunende functie voor beoordeling</b>	<b>volledig oneens %</b>	<b>tamelijk oneens %</b>	<b>geen mening %</b>	<b>tamelijk eens %</b>	<b>volledig eens %</b>	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
21) Een onderwijsdossier geeft concreet bewijs van mijn onderwijskwaliteiten.	14	14	26	41	5	3.1	1.2
22) Een onderwijsdossier is een goede ondersteuning voor beoordelingsgesprekken.	8	8	16	52	16	3.6	1.1

Tabel 9 Stellingen ondersteunende functie voor de functionering van docenten.

(volledig oneens = 1, tamelijk eens = 2, geen mening = 3, tamelijk eens = 4, volledig eens = 5)

<b>Stellingen: Ondersteunend voor de functionering van docenten</b>	<b>volledig oneens %</b>	<b>tamelijk oneens %</b>	<b>geen mening %</b>	<b>tamelijk eens %</b>	<b>volledig eens %</b>	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
23) Een onderwijsdossier doet recht aan mijn inspanningen op het gebied van het onderwijs.	7	15	22	34	22	3.5	1.2

De laatste categorie omvat de stellingen die handelen over de 'rivaliteit' die onderwijsdossiers teweeg kunnen brengen (zie tabel 10). De stelling 'door een onderwijsdossier voel ik mij verplicht om meer onderwijskundige trainingen/informatiesessies te volgen' werd al besproken.

Tabel 10 Stellingen rivaliteit.

(volledig oneens = 1, tamelijk eens = 2, geen mening = 3, tamelijk eens = 4, volledig eens = 5)

<b>Stellingen: Rivaliteit</b>	<b>volledig oneens %</b>	<b>tamelijk oneens %</b>	<b>geen mening %</b>	<b>tamelijk eens %</b>	<b>volledig eens %</b>	<b>mean</b>	<b>std dev</b>
24) Een onderwijsdossier vergroot de concurrentie en rivaliteit tussen collega's.	9	25	36	17	13	3.0	1.1

Docenten konden op het einde van de vragenlijst zelf eventuele opvattingen over het gebruik van onderwijsdossiers in instellingen voor hoger onderwijs verwoorden. Ze kunnen in vier categorieën geplaatst worden: 'geen behoefte/tijd' (bijvoorbeeld: 'Lectoren,

docenten en anderen die nu reeds erg bewust/reflecterend bezig zijn met hun dagelijks werk met het oog op verbetering gaan een onderwijsdossier niet als meerwaarde beschouwen. Docenten die hier minder mee bezig zijn gaan door de invoering van een onderwijsdossier niet veranderen in hun houding.), 'alternatieven' (bijvoorbeeld: 'Ik denk dat reflectie, intervisiegroepen, opleidingsvergaderingen, ... evengoed kunnen bijdragen om de onderwijskwaliteit te verhogen. '), 'voorwaarden' (bijvoorbeeld: 'Het onderwijsdossier moet samengesteld worden naar maat van de opleiding. Het moet de individuele benefit overstijgen en als instrument in functie van kwaliteitsbevordering gebruikt worden. Als dit niet het geval is, betekent het niet meer dan een formaliteit. '), en 'administratieve zorgen' (bijvoorbeeld: 'Het idee op zich is zeer goed, maar dit zal echter weer tot veel bijkomende administratieve last leiden. ').

*Opvattingen van docenten over onderwijsdossiers afhankelijk van a) het geslacht, b) de leeftijd, c) de onderwijsinstelling, d) de functie, e) het al dan niet gebruiken van een onderwijsdossier*

Het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke docenten is slechts significant voor de stelling 'een onderwijsdossier kan een waardevol instrument zijn voor de mobiliteit van docenten tussen faculteiten/instellingen' ( $t = -2.14$ ,  $df = 112$ ,  $p < 0.05$ ).

De ANOVA-uitvoer geeft weer dat er voor geen enkele opvatting een statistisch significant verband met 'leeftijd' gevonden kan worden.

Bij de subvraag of de opvattingen van docenten over onderwijsdossiers afhankelijk zijn van de onderwijsinstelling kan uit de ANOVA-uitvoer afgeleid worden dat de nulhypothese verworpen mag worden voor de stellingen: 'een onderwijsdossier stimuleert mij om de kwaliteit van mijn onderwijs te perfectioneren' ( $F(3,107) = 3.56$  met  $p < 0.05$ ), 'door een onderwijsdossier voel ik mij verplicht om meer onderwijskundige trainingen/informatiesessies te volgen' ( $F(3,108) = 3.24$  met  $p < 0.05$ ), 'door de invoering van een onderwijsdossier krijg ik een duidelijker beeld van mijn eigen onderwijsfunctioneren' ( $F(3,107) = 3.61$  met  $p < 0.05$ ), 'het bijhouden van een onderwijsdossier kost te veel tijd' ( $F(3,107) = 7.22$  met  $p < 0.05$ ), 'ik vind een onderwijsdossier overbodig' ( $F(3,105) = 6.09$  met  $p < 0.05$  en  $R^2 = .1483$ ) en 'een onderwijsdossier kan een waardevol instrument zijn voor de mobiliteit van docenten tussen faculteiten' ( $F(3,108) = 3.11$  met  $p < 0.05$ ).

De Bonferroni-analyse geeft simultane 95%-betrouwbaarheidsintervallen die het volgende aantonen: de docenten van universiteit A scoren gemiddeld hoger op de stellingen 'een onderwijsdossier stimuleert mij om de kwaliteit van mijn onderwijs te perfectioneren' (.13, 1.80), en 'door de invoering van een onderwijsdossier krijg ik een duidelijker beeld van mijn eigen onderwijsfunctioneren' (.167, 1.69) dan hun collega's uit hogeschool A. Voor 'het bijhouden van het onderwijsdossier kost veel tijd' (.433, 1.69) en 'ik vind een onderwijsdossier overbodig' (.334, 1.95) geldt dat de docenten uit hogeschool A gemiddeld hoger scoren dan de docenten uit universiteit A. Docenten uit hogeschool B scoren gemiddeld hoger op de stelling 'door het onderwijsdossier voel ik mij verplicht om meer onderwijskundige trainingen/informatiesessies te volgen' dan docenten uit hogeschool A: (.044, 1.43). Docenten uit hogeschool B scoren daarnaast gemiddeld hoger op de stelling 'ik vind een onderwijsdossier overbodig' dan docenten van universiteit A: (.057, 1.76). Ten slotte scoren de docenten van hogeschool C

gemiddeld hoger op de stelling 'een onderwijsdossier kan een waardevol instrument zijn voor de mobiliteit tussen faculteiten/instellingen' dan de docenten van universiteit A: (.114, 1.97).

De vierde subvraag gaat na of het hebben van bepaalde opvattingen over onderwijsdossiers afhankelijk is van de onafhankelijke variabele 'functie'. Hier blijkt dat de nulhypothese verworpen kan worden voor volgende stellingen: 'een onderwijsdossier stimuleert mij om de kwaliteit van mijn onderwijs te perfectioneren' ( $F(6,106) = 2.86$  met  $p < 0.05$  en  $R^2 = .1392$ ), 'door de invoering van een onderwijsdossier krijg ik een duidelijker beeld van mijn eigen onderwijsfunctioneren' ( $F(6,106) = 2.50$  met  $p = .0267$  en  $R^2 = .1239$ ), 'het bijhouden van een onderwijsdossier kost te veel tijd' ( $F(6,106) = 5.86$  met  $p < 0.0001$  en  $R^2 = .2490$ ) en 'ik vind een onderwijsdossier overbodig' ( $F(6,104) = 2.67$  met  $p < 0.05$  en  $R^2 = .1335$ ).

Uit de Bonferroni-analyse kan afgeleid worden dat het zelfstandig academisch personeel gemiddeld hoger scoort op de stelling 'het bijhouden van een onderwijsdossier kost te veel tijd' dan de assistenten: (.322, 3.91). Lectoren scoren gemiddeld hoger op stelling 'ik vind een onderwijsdossier overbodig' dan het zelfstandig academisch personeel: (.020, 1.77).

Bij de laatste subvraag: 'Zijn de opvattingen van docenten over onderwijsdossiers afhankelijk van het al dan niet gebruiken van een onderwijsdossier?' toont de ANOVA-uitvoer aan dat de nulhypothese verworpen kan worden voor volgende stellingen: 'een onderwijsdossier vergroot mijn plezier in het verzorgen van onderwijs' ( $F(2,105) = 6.29$  met  $p < 0.05$ ), 'een onderwijsdossier stimuleert mij om de kwaliteit van mijn onderwijs te perfectioneren' ( $F(2,106) = 5.13$  met  $p < 0.05$ ), 'een onderwijsdossier geeft me de mogelijkheid om mijn ideeën en carriëredoelen te uiten' ( $F(2,107) = 4.56$  met  $p < 0.05$ ), "de invoering van een onderwijsdossier komt mijn eigen onderwijs functioneren ten goede" ( $F(2,107) = 3.59$  met  $p < 0.05$ ) en "een onderwijsdossier stimuleert tot nadenken over de effectiviteit van mijn onderwijs" ( $F(2,107) = 3.82$  met  $p < 0.05$ ).

De Bonferroni-uitvoer geeft weer dat docenten die zelf een onderwijsdossier bijhouden (.039, 1.565) of voor wie, door een andere instantie, een onderwijsdossier wordt bijgehouden (.125, 1.95), beiden hoger scoren op de stelling 'een onderwijsdossier vergroot mijn plezier in het verzorgen van onderwijs' dan de docenten die geen gebruik maken van een onderwijsdossier. Op de stelling 'een onderwijsdossier stimuleert mij om de kwaliteit van mijn onderwijs te perfectioneren' scoren alleen de docenten, wiens onderwijsdossier door een andere instantie wordt bijgehouden, significant hoger dan de docenten die geen onderwijsdossier gebruiken (.019, 2.186). Tenslotte blijkt uit de Bonferroni-analyse dat docenten die zelf een onderwijsdossier bijhouden, significant hoger scoren op zowel de stelling 'de invoering van een onderwijsdossier komt mijn eigen onderwijs functioneren ten goede': (.025, 1.630), als op de stelling 'een onderwijsdossier stimuleert tot nadenken over de effectiviteit van mijn onderwijs': (.048, 1.654) dan docenten die geen onderwijsdossier gebruiken.

#### *Voorstander van het gebruik van het onderwijsdossier*

Van de respondenten is 26% geen voorstander van het gebruik van het onderwijsdossier omdat: 'de administratieve rompslomp té veel wordt', 'het alleen maar de werkdruk en de stress verhoogt', 'dit volledig nutteloos en overbodig is', 'wie zijn werk goed wil

doen, reflecteert automatisch op wat hij doet, een onderwijsdossier is daarvoor niet nodig', 'een onderwijsdossier de pedagogisch-didactische vrijheid van de docent aantast', enzovoort.

Respondenten die volledig voorstander van het onderwijsdossier zijn (9%) geven als toelichting: 'het een verrechtvaardiging kan zijn van wat ik doe', 'dit een goed beeld geeft van mijn kunnen, taken, vaardigheden en te verfijnen en te verbeteren elementen', 'onderwijs een belangrijk onderdeel van mijn werk is, terwijl momenteel alleen mijn publicaties worden gewaardeerd', 'het de kwaliteit van het onderwijs kan verhogen', enzovoort.

Het merendeel van de bevroegde docenten is in grote mate voorstander van het onderwijsdossier (35%). Zij staaften deze keuze met de volgende antwoorden: 'omdat het onderwijsdossier het gemeenschappelijk, inhoudelijk, didactisch en psycho-pedagogisch denken kan uitlokken en ondersteunen', 'omdat zo meer in kaart gebracht wordt welke competenties men in huis heeft en hier dan ook kan op inspelen', 'omdat het een mogelijkheid biedt om de opleiding volgens één bepaalde visie te laten evolueren', 'omdat het een reflectie-instrument voor de individuele lector kan zijn en een werkinstrument voor de opleiding met betrekking tot diverse aspecten', 'omdat reflectie over de kwaliteit van het onderwijs in de lerarenopleiding van groot belang is', 'omdat dit de kwaliteit van het onderwijs kan verhogen', 'omdat dit ten goede komt van de studenten', enzovoort.

Ten slotte zijn er ook respondenten die slechts in geringe mate voorstander zijn van het gebruik van het onderwijsdossier (30.4%). Redenen waarvoor docenten deze woordmogelijkheid gekozen hebben, zijn onder andere: 'omdat ik denk dat het een zeer nuttig gebruiksinstrument zou kunnen zijn, maar ik vrees dat dit veel extra werk zal geven', 'omdat het nuttig kan zijn bij de functioneringsgesprekken, maar het weer 'meer papier' betekent', 'omdat ik denk dat de school/ik nu andere prioriteiten heeft', 'omdat het een middel kan zijn om over je onderwijs te reflecteren maar dit kan evengoed op een andere manier gebeuren', enzovoort.

## **CONCLUSIE: 'WAT IS DE INHOUDSBEPALING DOOR EN DE OPVATTINGEN VAN ONDERWIJSGEVENDEN TEN AANZIEN VAN HET ONDERWIJSDOSSIER IN HET HOGER ONDERWIJS?'**

De keuze van mogelijke inhoudselementen van een onderwijsdossier, toont aan dat de bevroegde docenten opteren voor een onderwijsdossier dat hun inspanningen op het gebied van onderwijs en onderzoek weergeeft. Er dient in het onderwijsdossier aandacht besteed te worden aan bijkomende vergaderingen, te begeleiden stages, trainingen en informatiesessies, en onderzoeksactiviteiten. Er werd een significant verschil vastgesteld tussen docenten uit de leeftijdscategorieën 40-49 en 30-39. De eerste categorie vindt het opnemen van het aantal bijkomende vergaderingen belangrijker dan hun jongere collega's. Bovendien gingen docenten van hogeschool A vaker akkoord met het idee om dergelijke vergaderingen in hun onderwijsdossier op te nemen dan docenten uit universiteit A.

Het belang van de doelstellingen die de studenten moeten verwerven en van een visie over wat goed onderwijs is, wordt door de grote meerderheid van de bevroegde docenten erkend.

Docenten geven aan dat een onderwijsdossier hen stimuleert tot het reflecteren over hun onderwijs. Uit het vragenlijstonderzoek blijkt echter dat niet alle docenten het belangrijk vinden om reflectieverslagen die zij zelf geschreven hebben over hun eigen onderwijs, op te nemen in hun onderwijsdossier. Er werd namelijk een significant verschil vastgesteld tussen de jongste docenten en de oudste docenten, en tussen de docenten uit de leeftijdscategorie 40-49 en de oudste docenten (50+). Het zijn de jongste docenten, gevolgd door de 40- tot 49-jarige docenten, die het opnemen van dergelijke reflectieverslagen belangrijker achten dan de oudste docenten (50+).

Verder blijken docenten het belangrijk te vinden dat studenten een rol spelen in hun onderwijsdossier. Het opteren voor inhoudselementen als: werkjes die de studenten gemaakt hebben, en een verslag opgemaakt door studenten over het onderwijs van de docent, getuigt van dergelijke belangstelling.

Docenten wensen bovendien niet dat verslagen over hun onderwijs, opgesteld door collega's of externen worden opgenomen.

Uit het onderzoek naar opvattingen van docenten ten aanzien van het onderwijsdossier kunnen we concluderen dat het gebruik van het onderwijsdossier kan leiden tot bepaalde effecten. Het gaat dan vooral om een verandering die door het gebruik van het onderwijsdossier gestimuleerd wordt. Het creëren en gebruiken van een onderwijsdossier lijkt de potentie, tot het optimaliseren van de onderwijskwaliteit, in zich te hebben. Docenten geven immers aan dat ze door het onderwijsdossier gestimuleerd worden tot reflecteren op het eigen onderwijs, het actualiseren van leerinhouden, het verbeteren van het cursusmateriaal, het op zoek gaan naar mogelijke alternatieve werkwijzen, enzovoort. Onderwijsdossiers bieden tevens een goede ondersteuning bij beoordelingsgesprekken en doen recht aan de inspanningen van docenten op het gebied van onderwijs. De docenten ervaren, met andere woorden, een zekere 'verdienste' tengevolge van het gebruik van het onderwijsdossier.

Deze vaststelling uit het vragenlijstonderzoek stemt overeen met bevindingen uit het literatuuronderzoek (Berk, 1999; Järvinen & Kohonen, 1995; Murray, 1995; Wolf, 1996). Järvinen en Kohonen (1995) geven immers aan dat door het onderwijsdossier de inspanningen, de vooruitgang en de prestaties van de docent, aangetoond worden. Berk (1999) en Wolf (1991) vinden reflectie een belangrijk kenmerk van het onderwijsdossier. Murray (1995) stelt dat onderwijsdossiers de onderwijskwaliteit van zowel de individuele docent als van de onderwijsinstelling kunnen bevorderen.

Uit het vragenlijstonderzoek blijkt vervolgens dat dergelijke 'verdienste' voornamelijk door de docenten van universiteit A ervaren werd. Op enkele opvattingen werden er namelijk significante verschillen vastgesteld tussen deze docenten en hun collega's uit de hogescholen. Docenten uit universiteit A gaan vaker akkoord met de volgende opvattingen: 'Een onderwijsdossier stimuleert mij om de kwaliteit van mijn onderwijs te perfectioneren.', 'Door de invoering van een onderwijsdossier krijg ik een duidelijker beeld van mijn eigen onderwijsfunctioneren.', 'Een onderwijsdossier kan een waardevol instrument zijn voor de mobiliteit van docenten tussen faculteiten.' Bovendien toonden de resultaten aan dat docenten uit hogeschool A gemiddeld hoger scoorden op stellin-

gen die een negatievere opvatting over onderwijsdossiers omvatten: 'Het bijhouden van een onderwijsdossier kost te veel tijd.', 'Ik vind een onderwijsdossier overbodig.'

Uit deze significante verschillen kan geconcludeerd worden dat docenten uit universiteit A een positievere houding ten aanzien van onderwijsdossiers lijken te hebben dan hun collega's uit de hogescholen, voornamelijk de docenten uit hogeschool A. Of deze docenten eveneens een verschillende houding hebben tegenover een verwezenlijking van onderwijsdossiers in de eigen onderwijsinstelling kan op basis van dit vragenlijst-onderzoek niet aangetoond worden, aangezien er geen significante verschillen vastgesteld werden tussen dergelijke houding en de variabelen onderwijsinstelling, leeftijd, functie, en geslacht.

Vervolgens toont het vragenlijstonderzoek aan dat het al dan niet bijhouden van een onderwijsdossier invloed heeft op de opvattingen van docenten ten aanzien van dit assessmentinstrument. Docenten die een onderwijsdossier bijhouden uiten positievere opvattingen over onderwijsdossiers, dan hun collega's die nog geen gebruik maken van dit onderwijsdossier. Zo ervaren docenten die een onderwijsdossier hebben een groter plezier in het verzorgen van onderwijs, ten gevolge van het gebruik van het onderwijsdossier. Docenten die zelf een onderwijsdossier bijhouden, stellen dat een onderwijsdossier het eigen onderwijsfunctioneren ten goede komt en dat het stimuleert tot nadenken over de effectiviteit van het eigen onderwijs. Uit deze bevindingen kan geconcludeerd worden dat docenten die nog niet werken met onderwijsdossiers, minder voordelen zien aan het dossiergebruik dan hun collega's die er reeds gebruik van maken. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat het onbekende docenten afschrikt, waardoor ze de voordelen niet zien en voornamelijk gefocust zijn op mogelijke nadelen. Deze hypothese zou nader onderzocht kunnen worden.

Het voorgaande toont aan dat niet alle docenten dezelfde effecten ervaren bij het gebruiken van onderwijsdossiers. Het is dus belangrijk om aan het gebruik van onderwijsdossiers niet alleen positieve effecten toe te kennen. Het opstellen van onderwijsdossiers is voor docenten tijdsintensief. Onderwijsdossiers blijken het plezier in het verzorgen van onderwijs niet te kunnen vergroten. Een vijfde van de docenten vindt het onderwijsdossier zelfs overbodig.

Uit het literatuuronderzoek komen dergelijke minder positieve effecten van onderwijsdossiergebruik ook naar voren. Centra (1993) concludeerde uit onderzoek dat bij een negatieve summatieve beoordeling docenten zich gediscrimineerd kunnen voelen. Smith en Tillema (1998) benadrukken dat het opstellen van een onderwijsdossier een tijdrovend en omslachtig proces is.

De resultaten en conclusies van dit vragenlijstonderzoek kunnen niet gegeneraliseerd worden naar alle docenten uit instellingen voor hoger onderwijs, aangezien alleen docenten uit drie opleidingen bevestigd werden. Het was namelijk onze bedoeling om een eerste verkennend beeld te geven van het gebruik van onderwijsdossiers bij docenten uit enkele hogescholen en een universiteit.

## LITERATUUR

---

Athanases, S.Z. (1994) Teacher's reports of the effects of preparing portfolios of literacy instruction. *The Elementary School Journal*, 94 (4), 421-439.



- Berk, R.A. (1999) Assessment for measuring professional performance. In D.P. Ely, L.E. Odenthal, & T. Plomp (Eds.), *Educational science and technology: Perspectives for the future*, 30–48. Twente: University Press.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., & Siddle, J. (1997) Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. *Journal of teacher education*, 48 (5), 345–356.
- Burns, C.W. (1999) Teaching portfolios and the evaluation of teaching in higher education: confident claims, questionable research support. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 131–142.
- Centra, J. A. (1994) The use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation. *Journal of higher education*, 65 (5), 555–570.
- Darling, L.F. (2001) Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107–121.
- Doolittle, P. (1994) *Teacher portfolio assessment*, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 385 608).
- Hurst, B., Wilson, C., & Cramer, G. (1998) Professional teaching portfolios: Tools for reflection, growth, and advancement. *Phi Delta Kappan*, 79 (8), 578–582.
- Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., & Vandenberghe, R. (2000) *Didactiek in beweging*. Wolters Plantyn.
- Järvinen, A., & Kohonen, V. (1995) Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20 (1), 25–36.
- LaBoskey, V. (2000) Portfolios here, portfolios there ...: Searching for the essence of 'educational portfolios'. *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 590–595.
- Lally, A. (2000) Teaching portfolios and the continuous improvement of teaching. *Art Documentation*, 19 (1), 48–49.
- Meyer, D.K., & Tusin, L.F. (1999) Preservice teachers' perceptions of portfolios: Process versus product. *Journal of Teacher Education*, 50, 131–139.
- Millis, B.J. (1991) Putting the Teaching Portfolio in Context. *To Improve the Academy*, 10, 215–229.
- Murray, J.P. (1995) Successful faculty development and evaluation: The complete teaching portfolio. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8*. Washington, D.C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Powell, L.A. (2000) Realizing the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 37–48.
- Seldin, P. (1997) *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.
- Tellez, K. (1996) Authentic assessment. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 704–721). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Urbach, F. (1992) Developing a Teaching Portfolio. *College Teaching*, 40, 71–74.
- Van Wagenen, L., & Hibbard, K.M. (1998). *Building teacher portfolios*. *Educational Leadership*, 55 (5), 26–29.
- Wolf, K. (1991, October) The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 73 (2), 129–136.

- Wolf, K. (1996, March). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, 34–37.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001) The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and teacher education*, 17 (5), 613-621.