

# De zoektocht van docenten naar schrijfcriteria voor reflectietaken in een competentiegericht curriculum

---

Jacqueline van Kruijningen, Friso Muntinghe,  
Heleen Verdenius, & Emma van der Wee

**Samenvatting:** In dit artikel wordt aan de hand van de resultaten van een verkennend onderzoek naar de ervaringen met schriftelijke reflectieopdrachten in een geneeskundeopleiding, nader ingegaan op de complexiteit van schriftelijke reflectieopdrachten in een competentiegericht curriculum. Op basis van een analyse van twee groepsinterviews, aangevuld met bevindingen uit corpusanalyses van de studentteksten en docentfeedback, wordt gerapporteerd over de ervaringen van studenten en docenten met deze schriftelijke reflectietaken. De studie legt een frictie bloot tussen de opdrachtinstructies en de feedback- en beoordelingspraktijk, gerelateerd aan onvoldoende expliciteerde verwachtingen van de docenten ten aanzien van de gewenste reflectieve schrijfstijl. Het beoordelen van persoonlijke reflecties blijkt voor docenten in het academische onderwijs geen eenduidige taak. In die setting zijn docenten immers meer gewend aan toetsing van theoretische kennis en beoordeling van objectieve rapportages over bewezen feiten dan aan beoordeling van rapportages over gevoelens en persoonlijke ontwikkeling. Het artikel besluit met een aantal aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en vervolgonderzoek.

**Trefwoorden:** Reflectieopdrachten, opdrachtinstructies, reflectieve schrijfstijl, feedback en beoordeling

**Auteurs:** Dr. Jacqueline F. van Kruijningen is werkzaam bij Communicatie- en Informatiewetenschappen, Faculteit der Letteren, Rijksuniversiteit Groningen (j.f.van.kruijningen@rug.nl)

Dr. Friso L.H. Muntinghe is werkzaam bij de Faculteit Medische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Heleen Verdenius (MA), ten tijde van het onderzoek: Communicatie- en Informatiewetenschappen, Faculteit der Letteren, Rijksuniversiteit Groningen

Emma K. van der Wee (MA), ten tijde van het onderzoek: Communicatie- en Informatiewetenschappen, Faculteit der Letteren, Rijksuniversiteit Groningen

## Inleiding

In de geneeskundeopleidingen staat de ontwikkeling van beroepscompetenties centraal. Het ontwerpen van opdrachten en beoordelingsinstrumenten om die ontwikkeling valide te toetsen, wordt veelal beschouwd als een lastige taak (Lurie, Mooney & Lyness, 2009). Opdrachtinstructies, feedback en toetsvormen moeten leiden tot activatie van de gewenste studieaanpak en tot de gewenste competentieontwikkeling (Nedermeijer & Pilot, 2000). Reflectietaken spelen in deze competentiegerichte curricula een belangrijke rol. Vaak wordt gewerkt met schriftelijke reflectieopdrachten waarbij de studenten gevraagd wordt hun activiteiten en hun ontwikkeling te beschrijven en te evalueren. Dit artikel doet verslag van een kleinschalige studie naar de ervaringen met schriftelijke reflectieopdrachten in het propedeusejaar van de opleiding Geneeskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen. De focus lag daarbij op de ervaringen van zowel de docenten als de studenten met de opdrachtinstructies, de opdrachtuitvoering, de docentfeedback en de beoordeling van de opdrachten. Aan de hand van de resultaten van dit verkennende onderzoek wordt nader ingegaan op de complexiteit van, en de randvoorwaarden voor schriftelijke reflectieopdrachten in een competentiegericht curriculum.

## Theoretisch kader

Schriftelijke reflectieopdrachten bieden studenten de gelegenheid zich te oriënteren op hun ontwikkeling. Daarbij wordt de activiteit van het schrijven beschouwd als een vorm van betekenisconstructie; het schrijven heeft immers een conceptualiserende functie. Het probleemoplossende karakter van de schrijfactiviteit stelt de schrijver in staat om te reflecteren op gedrag en activiteiten, en om nieuwe ideeën en diepere inzichten te construeren. Bereiter & Scardamalia typeren dit proces als *knowledge transforming* (1987). Voor reflectieve schrijfopdrachten in een medische context geldt volgens Wald et al. (2012) dat reflectietaken de interpretatieve en narratieve kwaliteiten bevatten van praktisch medisch redeneren (p. 42). Wanneer de student in zijn reflectie een vergelijking maakt tussen de huidige ontwikkeling en de gestelde doelen, en in staat is vast te stellen wat er veranderd moet worden in de huidige manier van werken, kunnen we de reflectie beschouwen als een vorm van interne feedback of self-monitoring (vgl. Sadler, 1989; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Volgens Butler en Winne (1995) is dit de meeste effectieve manier van leren.

In de praktijk blijven studenten in hun reflecties echter vaak steken in oppervlakkige beschrijvingen van ervaringen, en blijft de gewenste conceptualisering en self-moni-

toring daarmee achterwege (vgl. Vink, Cooles, Elsen en Vermunt, 2005). De aanpak en uitwerking van een schriftelijke reflectieopdracht hangt daarbij sterk af van de opdrachtinstructie; studenten leren naar wat er van ze gevraagd wordt en waarop ze getoetst worden. Ze voeren opdrachten uit zoals zij die interpreteren (Langer & Applebee 1987; Nedermeijer & Pilot 2000; Vink et al. 2005). In hun analyse van reflectieteksten van eerstejaarsstudenten vonden Vink et al. dat reflectieve handelingen waar in de instructies expliciet om gevraagd werd vaker voorkwamen dan niet-expliciet gevraagde handelingen. Opdrachtinstructies die om handelingen vroegen die binnen hogere reflectieniveaus vallen, hadden ook diepgaandere reflecties tot gevolg. Het schrijfproces stelt studenten dus in staat om te reflecteren, maar de leerresultaten zijn wel afhankelijk van de (schrijf)instructies die ze krijgen (vgl. Langer & Applebee 1987; Nedermeijer & Pilot 2000; Vink et al. 2005). Dit gegeven valt te relateren aan het principe van *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011), dat uitgaat van het inzicht dat studiegedrag wordt beïnvloed door opdrachtontwerp, instructies en toetsing in het onderwijsproces.

Zo'n *aligned* systeem vraagt om feedback en begeleiding. Externe feedback op reflectieprestaties vormt een belangrijk aspect van de competentieontwikkeling van studenten (Boot & Tillema, 2001; Driessen et al., 2002; Gibbs, 1999; Korthagen, 1999; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Aronson, Niehaus, De Vries, & Siegel (2010) stellen: "reflecting is a skill which requires education, feedback, and practice" (p. 31). Feedback kan de student helpen om – in aanvulling op eigen interne feedback - het verschil in kaart te brengen tussen de huidige en gewenste voortgang en kan daarbij gericht zijn op hoe dit verschil te overbruggen (Sadler, 1989). De student stuurt daarmee zijn eigen leerproces, het eerder genoemde *self-monitoring* (Sadler, 1989).

Schriftelijke reflectietaken kunnen ook vanuit een genredidactische benadering een functie vervullen in een competentiegericht opleidingsprogramma. Genredidactiek staat voor een benadering waarin studenten vertrouwd worden gemaakt met de communicatieve en conceptuele werking van (vakspecifieke) teksten, en waarbij ze leren hoe taalregisters worden gerealiseerd in vakspecifieke genres (voor een introductie, zie: Bawarshi & Reiff, 2010). Op basis van een studie naar verschillende soorten schrijfopdrachten in het hoger onderwijs in Groot Brittannië benadrukken Nesi & Gardner (2012) dat docenten het lastig vinden om hun normen en verwachtingen bij reflectieopdrachten te concretiseren. Docenten voelen zich veel meer 'on safer ground' wanneer ze theoretische kennis en expliciete statements over bewezen feiten moeten beoordelen dan wanneer ze een oordeel moeten vellen over rapportages over persoonlijke gevoelens en ontwikkeling. En mede door tijdsdruk worden reflectieopdrachten door docenten vaak simpelweg afgeturfd als 'voldaan'.

Een complicerende factor bij de beoordeling is dat de indruk die de docent heeft van de tekstpresentatie en schrijfkwaliteit van de student het inhoudelijke oordeel

over de reflectie kan beïnvloeden. Aronson et al. (2010, p. 29) duiden dit verschijnsel als *construct-irrelevant variance*. Op basis van een studie naar de ontwikkeling van een model voor inhoudelijke beoordeling van reflecties stellen zij vast dat beoordeling van reflectie los kan staan van beoordeling van schrijfkwaliteit, mits gebruik wordt gemaakt van op reflectiegerichte, uitgeteste rubrics en getrainde beoordelaars. In de praktijk echter bepaalt een mix van indrukken ten aanzien van inhoud en tekstpresentatie vaak het oordeel van de beoordelaar.

## Methode

De onderzoeksvraag die centraal staat in deze studie luidt: wat zijn de ervaringen, praktijken en opvattingen van docenten en studenten ten aanzien van de schriftelijke reflectieopdrachten in de eerste weken van het competentiegerichte geneeskunde-curriculum? In deze kleinschalige verkennende casestudy zijn daartoe de ervaringen, praktijken en opvattingen van zowel een kleine vertegenwoordiging van studenten als van de docenten ten aanzien van de reflectieopdrachten in de eerste drie weken van het eerste studiejaar geneeskunde geïnventariseerd aan de hand van groepsinterviews en een corpusanalyse. In het propedeusejaar 2015-2016 volgden 149 studenten een programma waarbij ze aan de hand van een reeks korte opdrachten werden aangezet tot reflectie op hun startpositie als student Geneeskunde. Deze opdrachten vormden volgens de studiehandleiding “het startpunt” van de competentieontwikkeling van de eerstejaarsstudenten: “In deze opdracht probeer je scherp te krijgen wat goed dokterschap van jou zal vragen en waar je gedurende de bacheloropleiding mee wilt oefenen”. In de eerste opdracht stond een zelfbeoordeling van beroepscompetenties centraal in de vorm van een score en een schriftelijke toelichting op deze zelfbeoordeling. Daarna werd de studenten gevraagd in een viertal deelopdrachten op situaties en ervaringen rondom dokterschap te reflecteren. Na de eerste 3 weken werd de studenten opnieuw gevraagd een zelfbeoordeling te geven wederom in de vorm van een score en een toelichting. Daarbij moesten de studenten, geïnspireerd door de eerste weken en de uitgewerkte opdrachten, een inschatting geven van hoe ze verder verwachtten “in vorm te komen” gedurende de bachelor, en daar weer een schriftelijke onderbouwing bij leveren.

Voor de beoordeling van deze schriftelijke opdrachten werkten de docenten in eerste instantie met een compacte lijst met aandachtspunten. Na het inleveren van de reflectieopdrachten is deze lijst op basis van een kalibreersessie verder bijgesteld omdat de docenten, gevoed door tegenvallende opdrachtuitwerkingen, behoefte hadden aan meer houvast voor de beoordeling. Daarbij is gewerkt met een *low stake*-beoordeling op basis van een driepuntsschaal: *not on track*, *on track* en *fast on track* met bij

ieder niveau een korte inhoudelijke beschrijving van kenmerken. Deze beschrijvingen fungeerden als hulpmiddel voor de beoordelaars om grip te krijgen op de kwaliteit van de uitwerkingen. De bij de beoordeling geleverde feedback bestond verder uit korte teksten met antwoorden op de vragen: ‘wat ging er goed?’ en ‘wat kan beter?’.

In twee semigestructureerde groepsinterviews – één met vier studentvertegenwoordigers en één met drie docenten (tevens de beoordelaars) - zijn de ervaringen met en visies op deze reflectieopdrachten besproken evenals de beoordelings- en feedbackpraktijken. Een vierde beoordelaar (studentassistent) is apart via e-mail bevraagd omdat zij niet bij het beoordelaarsinterview aanwezig kon zijn. Voor beide interviews is een interviewschema opgesteld met als hoofdthema's: visies op het doel en de waardering van de reflectieopdrachten en ervaringen met de beoordelingen en de feedback.

In het kader van het overkoepelende onderzoeksproject zijn verder twee corpusstudies uitgevoerd, waarbij een selectie van 60 opdrachtuitwerkingen en een selectie van 90 docentbeoordelingen en feedbackteksten is geanalyseerd. In dit artikel wordt gerapporteerd over de meest opvallende bevindingen, namelijk die bevindingen die betrekking hebben op de criteria ten aanzien van een reflectieve schrijfstijl. Daarbij wordt vooral ingezoomd op de de interviewresultaten, en worden deze ter onderbouwing en illustratie op enkele punten gerelateerd aan resultaten uit de twee corpusstudies (die veel deelanalyses omvatten en waarvan slechts een deel relevant is voor de vraag die in dit artikel centraal staat). Voor de volledige rapportages over dit onderzoeksproject, verwijzen we naar de Masterscripties van Verdenius (2016) en Van der Weele (2016).

De gehanteerde methode voor zowel de analyses van de interviewdata als de corpusanalyses valt te karakteriseren als een deels kwalitatief-interpreterende en deels systematisch-kwantificerende inhoudsanalyse (Wester, 1995). De data zijn geanalyseerd in Atlas.ti waarbij de uiteindelijk gebruikte coderingsschema's voor de analyse van de data in een aantal analyserondes, zowel datagestuurd als theoriegestuurd, tot stand zijn gekomen.

## Resultaten

Uit zowel het interview met de studenten als het beoordelaarsinterview komt een beeld naar voren van reflectieopdrachten die als redelijk leerzaam, maar toch vooral als problematisch zijn ervaren. Wat in het studenteninterview als positief wordt geïdentificeerd is het feit dat de opdrachten, ondanks het feit dat er onduidelijkheid was over de uitvoering en beoordeling, de studenten toch hebben gedwongen na te denken over hun ontwikkeling. Een student stelt hierover: “als jij niet met die opdracht bezig bent

dan ga je niks doen, ga je *chillen* [...] want je wil gewoon een normale beoordeling krijgen, dus dan ga je er wel over nadenken hoe je het best kan verwoorden wat nou de punten zijn.” Ook de docenten geven aan waarde te hechten aan de reflectieopdrachten. Ze vinden het belangrijk om studenten in het begin van het propedeusejaar te stimuleren te reflecteren op zichzelf, en op goed dokterschap en op wat dit van hen zal vragen in de komende studie jaren. Zo noemt een van de beoordelaars kritische zelfreflectie een “randvoorwaarde” en “dé tool om je op competenties te kunnen ontwikkelen”. En andere beoordelaar benadrukt het nut van de reflectieopdrachten in relatie tot de positie bij de start van het curriculum: “om voor zichzelf te kijken, een soort nulmeting, van hoe sta ik daar dan eigenlijk in?” Ook zijn de docenten zich bewust van hun rol bij het aanzetten tot die reflectie en vinden ze het belangrijk om ruimte in te bouwen voor feedback. Een beoordelaar: “feedback is het belangrijkste; feedback moet ‘concreet, toepasbaar en veilig’[...] “ik denk dat bijna alle docenten dat wel weten”. De student-assistent benadrukt in het interview dat het prettig was om persoonlijke feedback te kunnen geven: “ik heb in de bachelor nooit veel persoonlijk feedback op mijn ingeleverde werk gekregen en denk dat het systeem van nu hierin een grote sprong vooruit maakt”.

Een nadere beschouwing van de opdrachtinstructies, de interviewuitkomsten en de corpusanalyses legt echter een probleemgebied bloot dat samen te vatten is als een frictie tussen de opdrachtinstructies en de beoordelings- en feedbackpraktijk, gerelateerd aan onvoldoende geëxpliciteerde verwachtingen van de docenten ten aanzien van de gewenste reflectieve schrijfstijl. In het vervolg van deze paragraaf wordt meer in detail ingezoomd op de gegeven schrijfinstructies en de ervaringen van de docenten en de studenten met deze schrijfinstructies, de beoordeling en de feedback.

Veel commentaar van de beoordelaars had betrekking op de taalverzorging en schrijfstijl van de studenten. Deels was dit commentaar gericht op fouten in spelling en grammatica, vaak ook op de stijl. Negatieve oordelen op deze punten gaven regelmatig de doorslag om een *not on track*-beoordeling toe te kennen. In de vooraf uitgedeelde criterialijst stond als criterium vermeld: “drukt zich adequaat (academisch) uit in de Nederlandse taal (vorm, inhoud en taalgebruik)”. Uit de interviews met zowel de docenten als de studenten blijkt dat er veel onduidelijkheid was over wat nu ten aanzien van dit taalcriterium verwacht kon worden. In de criterialijst was bij dit criterium een aantal subcriteria vermeld, waaronder het criterium dat de uitwerking een van voldoende wetenschappelijk niveau’ moest zijn, dat de argumentatie duidelijk, logisch en voldoende moest zijn, en dat de student een duidelijk standpunt moest innemen. Ook stond bij dit taalcriterium vermeld dat de uitwerking authentiek moest zijn, dat grammatica en stijl voldoende moesten zijn (“geen spreektaal, zakelijk, bondig”), en verder dat er geen spelfouten gemaakt mochten worden en er sprake moest zijn van correcte interpunctie.

In de beoordelingsmethodiek die de docenten in een later stadium (na inlevering van de opdrachten) als hulpmiddel voor zichzelf hadden uitgewerkt, is een poging gedaan om aanvullende criteria met betrekking tot het taalgebruik te formuleren: het taalgebruik mocht ook niet “te formeel” zijn, het moest persoonlijk zijn, geschreven vanuit het eigen perspectief, met gebruik van het persoonlijk voornaamwoord ‘ik (i.p.v. ‘men’ of ‘je’). Als een student *fast on track* kreeg, dan was dat omdat de student zich “kwetsbaar” opstelde “door vrij persoonlijke informatie te geven en het eigen gedrag niet goed te praten”, en omdat een “doorleefde reflectie” was geleverd, waarbij de student “gedrag, gedachten en gevoelens” beschreef, en “de consequenties die hij/zij heeft getrokken”. Deze verder uitgewerkte criteria zijn overigens niet met de studenten gedeeld.

Tijdens het retrospectieve beoordelaarsinterview realiseren de docenten zich dat de criteria ten aanzien van taalgebruik uit de oorspronkelijke lijst vooral vanuit gewoonte waren geformuleerd, zonder nadrukkelijk stil te staan bij hun verwachtingen ten aanzien van het taalgebruik bij deze reflectieopdrachten. Daarbij is zowel onderling, als voor de startende eerstejaarsstudenten, niet geëxpliciteerd wat de kenmerken zouden kunnen zijn van “zich adequaat academisch uitdrukken”, en van een “wetenschappelijk niveau” in de reflectieteksten. Door tijdens het interview de mogelijke frictie te bespreken tussen deze niet gespecificeerde eisen en de door de docenten gewenste persoonlijke invalshoek kwam de problematische aard hiervan aan het licht. De later geformuleerde eisen ten aanzien van die persoonlijke invalshoek bevatten immers stijlkenmerken die niet vanzelfsprekend te relateren zijn aan wat over het algemeen wordt beschouwd als een ‘academische’ invulling of verwoording. Dat geldt bijvoorbeeld voor de criteria “kwetsbare opstelling”, met “doorleefde reflectie”, en met “persoonlijke informatie” over “gedrag, gedachten en gevoelens”, en dat alles in een persoonlijke stijl, “vanuit het eigen perspectief”, met gebruikmaking van het woord ‘ik’.

Het blijkt voor de docenten lastig om aan te geven hoe de gewenste persoonlijke stijl zich zou kunnen verhouden tot de in eerste instantie geformuleerde en niet helder gespecificeerde eis van academisch en wetenschappelijk taalgebruik. Eén beoordelaar geeft aan: “dat vind ik dus heel moeilijk aan studenten uit te leggen, wat ik nu eigenlijk verwacht”. Een andere beoordelaar vult aan: “terwijl ik dat wel heel belangrijk vind, ik zou ze dat heel graag mee willen geven”.

Tijdens het beoordelaarsinterview is doorgesproken over het tegenvallend niveau van het taalgebruik in de opdrachtuitwerkingen. Op de vraag welke mondelinge instructie en toelichting er, naast het verstrekken van de criterialijst, op het terrein van taalgebruik en stijl is gegeven antwoordt een beoordelaar: “onvoldoende, geen”, en een andere beoordelaar: “nee, dat is een hele goede [...] een soort impliciete, geen expliciete”. Een ander vult aan: “we zijn ons daar onvoldoende bewust van geweest

[...] dat we daar helemaal niet naar gekeken hebben”. Over het al dan niet gebruiken van het persoonlijk voornaamwoord “ik” geeft een beoordelaar aan dat ze vond dat de studenten dat “moesten” doen. En ander vult aan: “daar waren we wel blij mee, bijvoorbeeld ‘ik ging’, maar dat was vaak ‘jij’ en ‘wij’. Uit de corpusanalyse blijkt dat ook in de schriftelijke feedback het gebruik van een persoonlijke stijl, met gebruik van ‘ik’ door de beoordelaars vaak expliciet als positief is gelabeld. Een voorbeeld van een passage uit de feedbackteksten: “Je schrijft vanuit je eigen perspectief en gebruikt het woord ‘ik’ (i.p.v. ‘men’ of ‘je’). Dit maakt de uitwerking persoonlijk en authentiek”. Soms leek het taalgebruik in de ogen van de beoordelaars juist teveel op spreektaal, en dat werd dan als negatief beoordeeld.

Ook in het studenteninterview komt deze problematiek aan de orde. Bij veel studenten was verwarring ontstaan over de eisen die werden gesteld op het terrein van taalgebruik. Refererend aan de eis van academisch taalgebruik zegt een student hierover:

“Nou ik snap wel dat ze daar het eerste jaar op hameren want je moet het gewoon leren maar als je dat als allereerste opdracht hebt en je hebt nog nooit op de universiteit gezeten dan moet je daar gewoon aan wennen en moet je dat leren en dan vind ik niet dat ze meteen het hoogste niveau van je kunnen verwachten. En dat hebben ze nu wel een beetje gedaan volgens mij.”

Wanneer tijdens het studenteninterview wordt gesproken over wat dan de kenmerken van academisch taalgebruik zouden kunnen zijn, en over de eisen die de docenten stelden ten aanzien van de persoonlijke invalshoek in de reflectieteksten, zegt een student:

“Nou dat was dus ook een punt van discussie want er waren dus ook mensen, het was best wel persoonlijk allemaal [...] mensen kregen een indruk dat ze het ook beetje een beetje persoonlijk konden opschrijven.[...] En daarom hebben dus mensen die denken dan van goh oke persoonlijk, ik ga geen lastige woorden gebruiken en niet academisch schrijven en vervolgens.

[...]

Maar er zijn ook mensen die daar gewoon not on track hebben gehaald die gewoon best een aardig verhaal hadden opgeschreven zonder en zo of zo zonder spelfouten maar gewoon ja op een manier die zij niet academisch vonden, meer een soort verhaaltje zeg maar, is dat slecht ja.”

Een aanwijzing dat de studenten toch ook zochten naar een ‘academische’ invulling van hun opdrachtuitwerkingen valt af te leiden uit de corpusanalyse van de studentreflecties. Veel studenten hebben hun scores van hun competentieniveaus vooral



onderbouwd door in te gaan op concrete 'ervaringen', terwijl ze in de toelichting bij de opdracht waren uitgenodigd om hun zelfbeoordeling niet alleen te relateren aan hun 'ervaringen', maar ook aan 'affiniteit' en 'persoonlijke eigenschappen'. Een verklaring voor de voorkeur voor rapportages over concrete ervaringen kan liggen in de mogelijkheid dat ze, gegeven de eis van een 'academische' en 'wetenschappelijke' invulling, eerder geneigd waren om onderbouwingen te leveren op basis van objectieve informatie (zoals het al dan niet hebben van ervaring). Het verwoorden van minder tastbare, vanuit hun gevoel ingegeven, en dus minder 'academische' argumenten (zoals het hebben van 'affiniteit', of bepaalde 'persoonlijke eigenschappen') lag dan wellicht minder voor de hand. Daarbij kan, zoals ook door Nesi & Gardner (2012) geduid, ook de beoordelingscontext ertoe hebben bijgedragen dat studenten zich enigszins belemmerd voelden om te rapporteren over persoonlijke kwaliteiten, voorkeuren en gebreken.

Verder was de feedback die de docenten bij de beoordelingen gaven als antwoord op de vragen: 'wat ging goed' en 'wat kan beter' in de beleving van de studenten vaak sterk gericht op de uitvoering van de specifieke opdracht en minder op de ontwikkeling van hun vaardigheden. Een student vertelt: 'soms is het zo opdrachtspecifiek dat je wel een beetje hebt van dit zegt meer over de opdracht en hoe ik die gemaakt hebt dan over mijn competentie.' Ook uit de analyse van de feedbackteksten blijkt dat de beoordelaars vooral gefocust waren op het ontbreken van onderdelen in de opdrachtuitwerking of het al dan niet begrepen hebben van de opdrachtinstructie.

Terugblikkend op de gevolgde werkwijze realiseren de docenten zich dat, ondanks het feit dat ze feedback beschouwen als een belangrijk middel om de studenten verder op weg te helpen, de feedback meer heeft gefunctioneerd als een middel om hun beoordeling te verantwoorden. De feedback werd gebruikt om het oordeel toe te lichten, om de studenten te wijzen op het initiële doel van de opdracht en om misinterpretaties van onder andere de verwachtingen ten aanzien van schrijfstijl te duiden. Daaruit blijkt inderdaad een duidelijke focus in de feedback op de uitvoering van de opdrachtinstructie

## Conclusies en discussie

In deze kleinschalige casestudy zijn de ervaringen, praktijken en opvattingen van studenten en docenten in kaart gebracht ten aanzien van de schriftelijke reflectieopdrachten in de eerste weken van een competentiegericht geneeskundecurriculum. Het hoofddoel van de overkoepelende studie was te achterhalen op welke punten deze reflectieopdrachten al dan niet voldeden aan het doel 'aanzetten tot reflectie op de startpositie'. In dit artikel is een in het oog springende bevinding nader

onder de loep gelegd: de gesignaleerde frictie tussen de geformuleerde criteria en de uiteindelijke beoordelingspraktijk, gerelateerd aan onvoldoende geëxpliciteerde verwachtingen ten aanzien (met name) de vereiste academische en/of reflectieve schrijfstijl.

Deze studie levert een bevestiging van het, ook door andere onderzoekers aangetoonde gegeven dat de studentinterpretaties van opdrachtinstructies sterk afhangen van wat er in die opdrachtinstructies van hen wordt gevraagd (vgl. Langer & Applebee 1987; Nedermeijer & Pilot, 2000; Vink et al., 2005). Daar waar in de opdrachtinstructies de verwachtingen van de docenten niet duidelijk worden uiteengezet, leveren de studenten ook niet wat de docenten hadden gehoopt. Vooral ten aanzien van de naar de studenten toe onvoldoende geëxpliciteerde reflectieve schrijfstijl, legt deze studie een frictie bloot. Deze verkennende studie laat zien dat de docenten worstelden met het genre 'reflectietekst'. Ze beschikten niet over een 'taal' om eisen en verwachtingen ten aanzien van reflectief schrijven te bespreken en hadden geen geschikte beoordelingscriteria voorhanden. Dat zij hierin niet de enigen zijn is onder andere ook beschreven door Nesi & Gardner (2012) en Van der Leeuw et al. (2010). De typerende kenmerken van reflectieteksten (narratief, persoonlijk, betrokken) staan in schrill contrast met de eisen die aan andere schrijftaken in academische opleidingen worden gesteld en die docenten – bijna als vanzelfsprekend – stellen aan studentteksten, namelijk academisch en dus objectief, onpersoonlijk en abstract taalgebruik (Biber, 1988; Nesi & Gardner, 2012). Reflectief schrijven is daarentegen voornamelijk gericht op de expressie van affectieve responsen op gebeurtenissen en ervaringen van de schrijver die vaak sociaal van aard zijn (Nesi & Gardner, 2012). Dergelijke responsen zijn complex en veranderlijk terwijl de overheersende academische traditie andere tekstinhouden en -kenmerken prioriteert. Lillis (2001) typeert deze prioritering als volgt: 'logic over emotion; academic truth [...] over personal experience; linearity over circularity; explicitness (a form of) over evocation; closing down of possible meanings rather than open-endedness; certainty over uncertainty; formality over informality, competitiveness over collaboration' (p. 81). Dit alles maakt reflectieopdrachten voor docenten en studenten complex en veeleisend omdat deze opdrachten buiten de gangbare academische context vallen.

Alhoewel studenten die hun entree maken in het hoger onderwijs nog niet zijn ingewijd in die academische context, laat onderzoek van onder andere Kramer & Van Kruiningen (2015) zien dat deze starters een weliswaar nog weinig uitgekristalliseerd maar wel al behoorlijk geconditioneerd beeld hebben van wat hun docenten verwachten van hun academisch taalgebruik. Mede gevoed door ongerichte instructies kan dit juist bij 'niet-academische' schrijfoopdrachten zoals reflectieteksten bij studenten verwarring veroorzaken. En hoewel van een eventuele weerstand tegen reflectieopdrachten (vgl. Nesi & Gardner, 2012) bij de docenten in deze studie geen

sprake was – in de geneeskundecurricula zijn reflectieve opdrachten vanzelfsprekender dan in vele andere curricula in het hoger onderwijs - laat deze studie zien dat over reflectief schrijven ook in een ‘accepterende’ context nog maar weinig is nagedacht. Deze studie bevestigt wat ook door Van der Leeuw et al. (2010) wordt geconstateerd, namelijk dat de mogelijkheden om te leren door het schrijven van reflectieve teksten nog onvoldoende worden benut, mede doordat voor studenten onvoldoende wordt duidelijk gemaakt wat verwacht wordt van hun reflecties en aan welke criteria hun reflectieteksten moeten voldoen.

Of bij de beoordeling van schriftelijke reflectieopdrachten ook de schrijfkwaliteit van de studenten moet of kan worden meegewogen is een apart discussiepunt. Gegeven het feit dat een oordeel over schrijfvaardigheid de inhoudelijke beoordeling van reflecties in de weg kan staan (vgl. de construct-irrelevant variance van Aronson et al., 2010), valt ook iets voor te zeggen voor een beoordeling van reflectieopdrachten die exclusief gericht is op de inhoudelijke kwaliteit van studentreflecties, en niet op taalgebruikcriteria. Het is echter lastig, zo niet ondoenlijk om die twee typen criteria te scheiden, alhoewel Aronson et al. rapporteren over een rubric die op dit punt zijn werk doet, mits gebruikt door getrainde beoordelaars.

Er valt iets voor te zeggen om taalgebruikseisen bij reflectieopdrachten vanuit een genredidactische benadering, en vanuit het perspectief van de beroepscompetentie ‘communicatie’ als vanzelfsprekend voort te laten vloeien uit betekenisvol opdrachtontwerp.

Dat kan bijvoorbeeld in de vorm van een authentieke opdracht als een brief voor de mentor; een aanpassing die ondertussen in het Groningse geneeskundecurriculum naar tevredenheid is doorgevoerd. Het feit dat de aangepaste opdracht nu de vorm heeft gekregen van een brief aan de mentor (in plaats van een tekst die wordt beoordeeld door een ‘beoordelaar op afstand’) maakt deze opdracht een betekenisvolle, functionele opdracht in het ontwikkelingstraject van de student. De opdracht biedt de studenten sturing omdat ze gericht, in een brief aan de mentor, worden gestimuleerd om na te denken over wat ze hebben geleerd en hoe ze dat helder kunnen formuleren in een beroepsrelevant genre (vgl. Bawarshi & Reiff, 2010; Kuiper e.a., 2017). De opdracht vormt hierbij een referentiepunt in het mentortraject, waarbij student en mentor in het eerste studiejaar op gezette tijden de studievoortgang en de bevindingen van de student bespreken.

Daarbij is zowel in de schriftelijke instructie als in een interactief college uitleg gegeven over de functie van de opdracht, de beoordelingscriteria en de verwachtingen ten aanzien van een reflectieve schrijfstijl. Die schrijfstijl wordt nu als volgt gedefinieerd: een verzorgde stijl die past bij een persoonlijke brief (dus geen spreektaal), geschreven vanuit een persoonlijk perspectief, en gericht op het beschrijven en evalueren van eigen gedrag. De nadruk op het academische gehalte van de opdracht-uitwerking is daarbij komen te vervallen.

Uit de evaluaties van de lichting 2016/2017 blijkt dat de studenten deze aangepaste opdracht ervaren als een fijn startpunt aan het begin van hun propedeusejaar. De opdracht leverde minder verwarring op en fungeerde als een goede kennismakingsopdracht voor student en mentor.

Deze studie bevestigt het belang van een doordacht opdrachtontwerp en heldere beoordelingscriteria; deze zijn essentieel voor een goede opdrachttuitvoering en het daarmee samenhangende leerproces. In docententeams is het van belang om bij het ontwerp van reflectietaken een aantal zaken af te stemmen:

- ~ de functies van en verwachtingen ten aanzien van reflectieopdrachten;
- ~ het nut van schriftelijke reflectietaken als leerinstrument;
- ~ de eisen en verwachtingen ten aanzien van de diepgang van de reflectie en ten aanzien van de gewenste reflectieve schrijfstijl.

Op basis hiervan kan een op de taakinstructies afgestemd beoordelingsmodel worden ontworpen.

In studies over competentiegericht onderwijs wordt gesproken over een grijs gebied als het gaat om toetsing van competentieontwikkeling (Lurie et al., 2009; Vink et al., 2005) en het verkrijgen van inzicht in de voorwaarden en beperkingen bij het ontwerpen van competentiegericht onderwijs. De uitkomsten van deze kleinschalige casestudie bieden informatie over één aspect uit dit grijze gebied: schriftelijke reflectieopdrachten in het competentiegerichte onderwijs. Het hier geboden inzicht kan bijdragen aan de verdere gedachtevorming over de inzet en het ontwerp van schriftelijke reflectieopdrachten in competentiegericht onderwijs. In vervolgstudies zou verder kunnen worden onderzocht hoe de reflectievaardigheden van studenten zich in de loop van een curriculum ontwikkelen en hoe die ontwikkeling zich verhoudt tot opdrachtinstructies en feedback. Daarbij lijkt het ook relevant om na te gaan in hoeverre reflectietaken binnen een studie als Geneeskunde om andere (reflectie)vaardigheden vragen dan reflectietaken in opleidingen die minder beroepsgericht zijn, of die gericht zijn op andere beroepscompetenties. Ook kan in kaart worden gebracht wat de ervaringen zijn met reflectietaken die anders dan in de vorm van schriftelijke rapportages worden getoetst.

## Referentielijst

- Aronson, L., Niehaus, B., DeVries, C. D., & Siegel, J. R. (2010). Do writing and storytelling skill influence assessment of reflective ability in medical students' written reflections? *Academic Medicine*, 85(10), 29-31.
- Bawarashi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press / The WAC Clearinghouse.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. what the student does* (4e editie). Maidenhead: Open University Press / McGraw-Hill.
- Boot, C., & Tillema, H. H. (2001). *Competentiegericht beoordelen in hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-81.
- Driessen, E., Beijaard, D., Tartwijk, J. van, & Vleuten, C. van der. (2002). *Portfolio's*. Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff.
- Gibbs, G. (1999). Improving teaching, learning and assessment. *Journal of Geography in Higher Education*, 23(2), 147-155.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2&3), 191-207.
- Kramer, F. L., & Van Kruiningen, J. F. (2015). Moeilijker, langer, serieuzer. reflecties van eerstejaarsstudenten over schrijven in een academische setting. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 187-216.
- Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L., & Elen, J. (2017). Scaffolding tertiary students' writing in a genre-based writing intervention. *Journal of Writing Research*, 9(1), 27-59.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Londen: Routledge.
- Lurie, S. J., Mooney, C. J., & Lyness, J. M. (2009). Measurement of the general competencies of the accreditation council for graduate medical education: A systematic review. *Academic Medicine*, 84(3), 301-309.
- Nedermeijer, J., & Pilot, A. (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines. student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(1), 199-218.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Van der Weele, E. K. (2016). “*Weet je, het is niet altijd gemakkelijk om feedback te geven*”. *docentfeedback op en beoordeling van schriftelijke reflecties en op beroepscompetenties van eerstejaarsstudenten geneeskunde* (Ongepubliceerde masterproef). Communicatie- en Informatiewetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen, Nederland.
- Verdenius, H. E. (2016). “*Als je niet eens herkent wat je fout doet, is er wel echt iets aan de hand. Dan kun je het ook niet verbeteren.*” *Schriftelijke reflecties van eerstejaarsstudenten op de ontwikkeling van beroepscompetenties binnen het G2020-curriculum* (Ongepubliceerde masterproef). Communicatie- en Informatiewetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen, Nederland.
- Vink, S., Cools, H. J. M., Elsen, G. M. F., & Vermunt, J. D. (2005). Reflectie van eerstejaars studenten geneeskunde: wat willen we zien en wat doen de studenten? *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 24(1), 4-13.
- Wald, H. S., Borkan, J. M., Taylor, J. S., Anthony, D., & Reis, S.P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: Developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Academic Medicine*, 87(1), 41-50.