

Jacqueline van Kruiningen (a), Friso Muntinghe (b), Heleen Verdenius (a) & Emma van der Weele (a)

(a) Rijksuniversiteit Groningen

(b) Universitair Medisch Centrum Groningen

Contact: [j.f.van.kruiningen@rug.nl](mailto:j.f.van.kruiningen@rug.nl)

[f.l.h.muntinghe@umcg.nl](mailto:f.l.h.muntinghe@umcg.nl)

[heverdenius@gmail.com](mailto:heverdenius@gmail.com)

[e.k.van.der.weele@student.rug.nl](mailto:e.k.van.der.weele@student.rug.nl)

## ***“Soms verlies ik mezelf in mijn eigen emoties en gedachten”.*** **Schriftelijke reflectietaken in een competentiegericht geneeskundecurriculum**

### **1. Inleiding**

Sinds het begin van deze eeuw neemt de belangstelling voor competentiegericht onderwijs in het hoger onderwijs toe. Zowel studenten als hun toekomstige werkgevers vragen om een andere inrichting van de opleiding, die meer aansluit bij de praktijk (Nedermeijer & Pilot 2000; Touchie & Ten Cate 2016). De overgang van de opleiding naar het werkveld is complex, net zoals het ontwerpen van opdrachten die gericht zijn op die overgang (Blakeslee 2001; Bolhuis 2015). De opleiding ‘Geneeskunde’ is een van de studies waar de focus ook steeds meer komt te liggen op de toekomstige werkplek. Het ervaringsleren krijgt daarbij meer aandacht, omdat deze leervorm de ervaringen die studenten opdoen in de praktijk, verwerkt in het leerproces. Reflectieve vaardigheden zijn essentieel bij ervaringsleren (Nedermeijer & Pilot 2000) en vormen een belangrijke component van het *CanMeds-framework*, waarin de beroepscompetenties van een ‘goede arts’ zijn beschreven ten behoeve van *Competency-based Medical Education*.

Dit *CanMeds-framework* ligt ook ten grondslag aan het nieuwe geneeskundecurriculum G2020 aan de Rijksuniversiteit Groningen (RUG). Daarbij voeren de studenten op verschillende momenten in het curriculum schrijftaken uit, die gericht zijn op reflectie op hun competentieontwikkeling. In een onderzoeksproject dat op dit moment wordt uitgevoerd door twee studenten van de opleiding ‘Communicatie- & Informatiewetenschappen’ (specialisatie ‘Communicatie en Educatie’) worden deze schriftelijke reflectietaken nader onderzocht.

## 2. Twee deelstudies

In deelstudie 1 staat de vraag centraal op welke competentiegebieden, op welke reflectieniveaus en met welke onderbouwingsstrategieën eerstejaarsstudenten reflecteren op beroepscompetenties in hun schriftelijke reflectietaken, en hoe deze reflecties zich verhouden tot wat gevraagd wordt in de opdrachtinstructies en de in het *CanMeds-framework* geformuleerde doelen. Voor deze deelstudie worden 60 reflectieteksten van eerstejaarsstudenten ‘Geneeskunde’ onderzocht. De selectie van de teksten is (mede) gebaseerd op de eindbeoordeling: *not on track*, *on track* of *fast on track*. In een inhoudsanalyse zijn de thema’s geïnventariseerd die de studenten in hun teksten (gerelateerd aan de opdrachtinstructies) aan de orde stellen, evenals de wijzen waarop de studenten hun eigen niveau, de diepgang (reflectieniveaus) en specificiteit of abstractie van hun zelfreflecties inschatten. Ook is verkend welke talige keuzes de studenten maken om uiting te geven aan hun ‘stem’ in deze reflectieteksten en om hun reflecties te onderbouwen. Daarnaast vond een groepsinterview plaats met vier studenten, waarin de visies op en ervaringen met competentiegericht onderwijs en de reflectietaken (incl. de beoordeling daarvan) besproken zijn.

In deelstudie 2 wordt gekeken naar de wijze waarop de docenten de schriftelijke reflecties beoordelen en worden deze beoordelingen in verband gebracht met de inhoudelijke feedback en met de percepties van de docenten over beoordeling en feedback. Voor deze deelstudie zijn 90 beoordelingen (weer verdeeld over *not on track*, *on track* en *fast on track*) en bijbehorende feedbackteksten geanalyseerd. In de analyse is gekeken naar de aanpak en stijl van de beoordelaars en naar inhoudelijke aspecten van de feedback.

De resultaten van deze twee studies komen beschikbaar in het najaar van 2016. In het vervolg van deze tekst bieden we een korte theoretische onderbouwing bij de gekozen invalshoek voor deze twee studies en bespreken we alvast enkele voorlopige uitkomsten.

### 3. Schrijven, reflecteren en leren

Een opleiding kan de student, als onderdeel van het leerproces, de opdracht geven (1) om te reflecteren op ervaringen die hij tijdens zijn opleiding heeft opgedaan en (2) om het ontwikkelingsproces zichtbaar te maken in een portfolio (Boot & Tillema 2001; Greidanus 2003). In competentiegerichte curricula wordt het portfolio omarmd als hét instrument om studenten te stimuleren om de theorie met de praktijk te verbinden, om reflectievaardigheden te integreren en om de groei van competenties te beoordelen (Driessen e.a. 2002; Overeem e.a. 2005). Schriftelijke reflectietaken vormen een belangrijke factor in dit proces (Bereiter & Scardamalia 1987; Tynjälä, Mason & Lonka 2001).

Een schrijver reflecteert tijdens het schrijven op zijn tekst door af te wegen of hij een correcte weergave geeft van zijn gedachten. Het schrijfproces wordt hiermee een vorm van betekenisconstructie, waarbij de schrijver nieuwe ideeën over en een beter begrip van het onderwerp krijgt (*knowledge transforming*, zie o.a. Bereiter & Scardamalia 1987). Daarbij is er een verschil tussen evaluerend schrijven over eigen gevoelens (*self-reflective writing*) en evaluerend schrijven over externe zaken. Dit onderscheid in schrijversrol typeert Hyland (2005) als respectievelijk *engagement* en *stance*. Bij *self-reflective writing* beschouwt de schrijver zijn lezer vaak meer als een gespreksdeelnemer waarmee hij in dialoog is, dan als een observant (Hyland 2005; Nesi & Gardner 2012). In dergelijke teksten zien we dan ook meer kenmerken van betrokken (*involved*), narratief (*narrative*) en persoonlijk (*personal*) schrijven, in tegenstelling tot academische teksten die zich kenmerken door *informational*, *non-narrative* en *abstract/impersonal* taalgebruik (Biber 1988). Studenten blijken het lastig te vinden om juist in een academische context te schrijven over hun gevoelens en persoonlijke ervaringen, omdat ze in deze context vooral leren om objectief en onpersoonlijk te schrijven (Hyland 2005; Nesi & Gardner 2012).

### 4. Opdrachtinstructies en leerresultaten

Daarbij hangt de wijze waarop studenten een reflectietaak aanpakken en uitwerken sterk af van de opdrachtinstructie. Studenten voeren een opdracht uit zoals zij die interpreteren en ze leren naargelang wat van hen gevraagd wordt en waarop ze getoetst worden. Uit diverse studies blijkt dat opdrachtinstructies de opdrachttuitvoering (en daarmee de leereffecten van de opdracht) sterk kunnen beïnvloeden (Langer & Applebee 1987; Nedermeijer & Pilot 2000; Vink e.a. 2005). Een goede opdrachtinstructie en heldere beoordelingscriteria zijn dus essentieel voor de opdrachttuitvoering en het daarmee samenhangende leerproces.

## 5. Beoordeling en feedback

Bij het beroep van arts horen veel kwaliteiten en eigenschappen die niet te vatten zijn in meetbare competenties. De wens om gedetailleerde componenten van het medische beroep te trainen en te beoordelen, druist in tegen het holistische concept van “*the ‘competent mind’ of the doctor*” (Touchie & Ten Cate 2005: 95). De ervaring leert dat docenten veel aandacht besteden aan de (competentie)ontwikkeling van studenten, maar dat ook zij worstelen met de vragen “wat er dan precies moet worden geleerd, hoe dat een plaats moet krijgen in de loop van de opleiding en hoe dat beoordeeld moet worden” (Nedermeijer & Pilot 2000: 20). De keuze voor de toetsvorm speelt hierin een grote rol, maar ook de invulling van de begeleiding en feedback is essentieel voor de opbrengsten van competentiegericht onderwijs.

Het doel van feedback zou moeten zijn om de verschillen tussen waar de student in het leerproces staat en wat de student uiteindelijk hoopt te bereiken, te verkleinen (Sadler 1989). Daarbij voorziet feedback de studenten van een specifiek leerplan en leerdoelen die binnen het bereik van het niveau van de student vallen. Sadler (1989) noemt daarbij drie voorwaarden om te kunnen profiteren van feedback:

1. de student moet weten wat *good performance* is;
2. de student moet het verschil tussen de huidige situatie en de doelen weten;
3. de student moet weten hoe hij dat verschil kan verkleinen.

In educatieve contexten – zeker daar waar meer holistische competenties moeten worden beoordeeld – is het werk van studenten echter vaak moeilijk te classificeren als ‘correct’ of ‘incorrect’. Verder veronderstellen de genoemde voorwaarden ook dat feedback pas geïmplementeerd kan worden als de schrijver de ontvangen feedback begrijpt en zich kan vinden in de inhoud (Nelson & Schunn 2009). De mate waarin de feedback globaal of specifiek is en de toon van de feedback zijn daarbij mede bepalend, evenals de mate waarin de docent suggesties geeft en ondersteunende, reflecterende vragen stelt over de inhoud van reflectietaken (Nelson & Schunn 2009; Smits, Sluijsmans & Jochems 2009).

## 6. Voorlopige resultaten

Op basis van deels kwalitatief-interpreterende en deels systematisch-kwantificerende inhoudsanalyses zijn de studentteksten, de docentbeoordelingen en de groepsinterviews aan een nadere studie onderworpen. De daartoe gebruikte codeboeken zijn deels data-gestuurd en deels geïnspireerd door het hierboven geschetste kader. Uit de voorlopige analyses komt een beeld naar voren van opdrachten die voor de eerstejaarsstudenten deels te vroeg in het studiejaar worden aangeboden en instructies die niet op

alle punten even helder en motiverend zijn en tot onzekerheden leiden bij de studenten. De studentreflecties tonen duidelijke relaties tussen *not on track*, *on track*, *fast on track* en de omvang, diepgang en onderbouwing van de reflecties. De analyses van de groepsinterviews en van de docentbeoordelingen en -feedback laten variaties zien in beoordelings- en feedbackpraktijken van de verschillende docenten en leggen een aantal incongruenties bloot tussen de opdrachtinstructies en de uiteindelijk gebruikte beoordelingscriteria.

De uitkomsten van deze studies kunnen de opleiding waardevolle inzichten bieden voor het verder versterken van deze nieuwe reflectiecomponent in het geneeskunde-curriculum. En voor het hoger onderwijs in het algemeen geldt dat inzicht in de metacognities die studenten in reflectietaken formuleren en in de begeleidings- en beoordelingspraktijken van docenten, bij kan dragen tot de verdere gedachtevorming over de inzet en het ontwerp van schriftelijke reflectietaken in competentiegericht onderwijs.

## Referenties

- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biber, D. (1988). *Linguistic features: algorithms and functions in Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blakeslee, A.M. (2001). "Bridging the workplace and the academy: teaching professional genres through classroom-workplace collaborations". In: *Technical Communication Quarterly*, 10 (2), p. 169-192.
- Bolhuis, S. (2012). *Leren en veranderen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Boot, C. & H.H. Tillema (2001). *Competentiegericht beoordelen in hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Hyland, K. (2005). "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse". In: *Discourse Studies*, 7 (2), p. 173-192.
- Langer, J.A. & A.N. Applebee (1987). *How Writing Shapes Thinking. A Study of Teaching and Learning*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Nedermeijer, J. & A. Pilot (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Nelson, M.M. & C.D. Schunn (2009). "The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance". In: *Instructional Science*, 37 (4), p. 375-401.
- Nesi, H. & S. Gardner (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nicol, D.J. & D. Macfarlane-Dick (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". In: *Studies in Higher Education*, 31 (2), p. 199-218.
- Sadler, D.R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". In: *Instructional Science*, 18, p. 119-144.
- Smits, M., D. Sluijsmans & W. Jochems (2009). "The effects of a competency-oriented learning environment and tutor feedback on students' reflection skills". In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (5), p. 491-498.
- Touchie, C. & O. ten Cate (2016). "The promise, perils, problems and progress of competence-based medical education". In: *Medical Education*, 50, p. 93-100.
- Tynjälä, P., L. Mason & K. Lonka (2001). 'Writing as a learning tool: An introduction'. In: G. Rijlaarsdam (series ed.) & P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (volume eds.). *Studies in writing 7: Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht: Springer Netherlands, p. 7-22.
- Vink, S., H.J.M. Cools, G.M.F. Elsen & J.D. Vermunt (2005). "Reflectie van eerstejaars studenten geneeskunde: wat willen we zien en wat doen de studenten?". In: *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 24 (1), p. 4-13.