

Reflectie en portfolio en reflectie, wat te beoordelen?

Door Rob Haacke & Yvonne van der Ploeg

Verschenen in *Eindrapport Kenniskring Reflectie op het handelen*, juni 2004, 38-46

Een operationalisering van reflectie (binnen een portfolio)

Inleiding

Met de introductie van competentiegericht onderwijs wordt het noodzakelijk om op een andere wijze dan tot nu toe gebruikelijk de studenten te begeleiden en te beoordelen in hun opleiding tot beroepsbeoefenaar. Bij bijna alle opleidingen van de Hogeschool van Amsterdam heeft dit geleid tot het invoeren van het middel portfolio. In het portfolio doen studenten verslag van hun (competentie)-ontwikkeling om deze groei te kunnen volgen en/of te waarderen. Hierbij valt te allen tijde het woord 'reflectie' als essentiële voorwaarde om tot een adequaat portfolio te komen.

Het competentiegericht onderwijs heeft er ook toe geleid dat er een (her)waardering van de vaardigheid reflectie heeft plaatsgevonden. In meerdere beschrijvingen van beroeps- en opleidingscompetenties is deze vaardigheid als specifieke competentie genoemd. (Benammar 2004)

Veel opleidingen en docenten worstelen echter nog met de vraag hoe het portfolio te hanteren in het onderwijs, laat staan hoe het portfolio en de inhoud daarvan te beoordelen. Bij docenten zijn de wensen ontstaan met betrekking tot het eenduidig kunnen waarnemen, meten en waarderen van de inhoud van het portfolio. Dit artikel richt zich op een specifieke onderdeel van het portfolio, de specifieke competentie genoemd, 'reflectie'.

Eén van de activiteiten van de Kenniskring Reflectie is het doorlichten van verschillende werkvormen en middelen die zijn gericht op reflectie en, indien mogelijk aan te geven hoe zij kunnen worden gebruikt voor het trainen en ontwikkelen van de competentie 'reflectie' binnen de bestaande curricula van de Hogeschool van Amsterdam.

In bovenstaande tekst wordt het begrip reflectie 'onbedoeld' de ene keer gedefinieerd als *vaardigheid* en de andere keer als *competentie*. Dit geeft meteen aan wat het spanningsveld is dat momenteel de discussies voedt en dat tevens de oorzaak vormt voor de verschillende wijzen hoe met 'reflectie' wordt omgegaan.

In deze tekst hopen we enige helderheid te verschaffen in het gebruik van het begrip reflectie en de wijze waarop dit kan worden gehanteerd binnen het gebruik van het onderwijskundige middel 'portfolio'.

Portfolio

In deze tekst hanteren we de omschrijving van een portfolio zoals die wordt gegeven door Elshout-Mohr (2002):

"Onder een portfolio verstaan we het product dat ontstaat als een persoon uit een zelfgevolde, al dan niet elektronische, vergaarbak van allerlei plannen, producten (werkstukken, verslagen, video-opnamen van eigen handelen in beroepssituaties, en dergelijke) en ideeën, naar wens en behoefte een selectie maakt, daarin structuur aanbrengt en het geheel presentabel maakt ten behoeve van een doel."

Ook geeft zij aan dat in het algemeen, op papier of elektronisch, twee hoofdvormen van het portfolio worden onderscheiden. Dit zijn:

het *ontwikkelingsportfolio* ook wel open portfolio genoemd, waarin de opleiding wel kaders aangeeft maar waarbij de student zijn individuele leerproces en het resultaat daarvan op een eigen wijze vorm kan geven.

het *presentatie- of beoordelingsportfolio*, ook wel gesloten portfolio genoemd waarbij de structuur vaststaat en sturende richtlijnen de student weinig ruimte bieden om tot een eigen invulling te komen.

Het portfolio wordt gebruikt om het (zelfgestuurd) leren en de reflectie op de drie hieronder genoemde domeinen te bevorderen en daarmee jezelf herkenbaar te maken voor mensen die je begeleiden en beoordelen. Feitelijk is het portfolio *geen* beoordelingsinstrument, het is wel een informatiebron ten behoeve van een beoordeling, het portfolio vormt de *input* voor een *beoordelingsgesprek* of voor een resultatenvergadering van de examencommissie.

Daar (bijna) iedereen de vaardigheid c.q. competentie *reflectie* als een essentieel onderdeel van het portfolio beschrijft, is het gewenst hierover uitspraken te kunnen doen. Daardoor wordt het noodzakelijk dat een beoordeling aantoonbaar kan worden geoperationaliseerd.

Reflectie

Het begrip reflectie kent vele omschrijvingen. Hierbij wordt niet altijd duidelijk of het gaat om een vaardigheid of een competentie. Naast verschillende reeds bestaande omschrijvingen heeft de kenniskring haar eigen werkdefinitie van reflectie geformuleerd:

Reflectie is het (her)interpreteren van ervaring en kennis.

Binnen dit verzamelbegrip reflectie worden door de kenniskring drie domeinen onderscheiden met elk een eigen accent, zij specificeert deze domeinen als volgt:

- het persoonlijk handelen;
- het persoonlijk beroepsmatig handelen;
- het persoonlijk beroepsmatig handelen binnen de maatschappelijke context.

Met als uitgangspunt dat het kunnen reflecteren wordt gezien als een essentiële vaardigheid binnen professioneel gedrag heeft de kenniskring binnen deze accenten een eigen werkdefinitie voor het doel van reflectie geformuleerd:

Het doel van reflectie is dat afgestudeerden bewust bekwaam handelen in hun beroep.

In het onderwijs wordt reflectie als een vaardigheid, (Engels= ability = bekwaamheid) gezien. Hiermee is het een onderdeel van een competentie¹. Maar, vele (beroeps-) opleidingen kennen ook de competentie *reflectievaardigheden*. Dit roept een aantal vragen op dat de moeite waard is om dieper over na te denken:

- Hoe kan binnen deze dubbelwaardigheid van het begrip reflectie in het taalgebruik enige helderheid worden gecreëerd?
- Kun je reflectie zelf leren?
- Kun je reflectie bevorderen?
- Hoe kan reflectie worden begeleid?
- Hoe kan reflectie er toe leiden dat de competenties worden verbeterd?
- Moet de vaardigheid reflectie worden beoordeeld, en zo ja hoe kan dat dan?

Operationalisering van reflectie

Reflectie is een bewuste, doelgerichte activiteit, die wordt ingezet voor verandering van gedrag of attitude, dus voor leren en ontwikkeling.

Reflectie als een **vaardigheid** (ability) en niet als een competentie, is binnen het huidige competentiegerichte onderwijs een noodzakelijke voorwaarde. Zonder te reflecteren op eigen ervaringen, activiteiten of houding krijgt iemand geen inzicht in zijn kennen en

¹ Onder competentie binnen de HvA wordt verstaan: *een integraal geheel van kennis, vaardigheden en houding die een persoon binnen een beroeps- en/of wetenschappelijke context adequaat weet in te zetten.*

kunnen, en of van zijn bekwaamheden. Hierdoor wordt het - verder - ontwikkelen van de competenties moeilijker. Vragen als, wat kan ik verbeteren?, wat moet ik vervangen?, welke kennis verbind ik met wat?, etc. worden lastig te beantwoorden.

Vos (2000) schrijft met betrekking tot reflectie dat het niet alleen kan aanzetten tot actie, maar ook zelf tot een actie kan worden. Reflectie ingezet voor het ontwikkelen van competentie vereist reflectie op jezelf, een bij uitstek metacognitieve vaardigheid.

Reflectie als onderdeel van competentie vereist dat je zelf leert reflecteren als bewuste activiteit. Reflectie vormt dan een onderdeel van je cognitieve vaardigheden.

Soorten van reflectie

Binnen de kenniskring zijn verschillende typen van reflectie de revue gepasseerd waaronder reflectie gericht op ervaringsleren ("reflection on action" Kolb), gericht op probleem oplossen ("reflection in action" Schön). Vos voegt daar nog aan toe *vooruitzien* ("reflection for action", Cowan, 1998).

Het beschrijven van de overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende beschreven soorten reflectie, hoe interessant dan ook, valt buiten het bestek van dit artikel. Wel verdiepen we ons op de operationalisering van reflectie in het algemeen, om zo te komen tot uitspraken ten aanzien van de beoordeling van de essentiële *vaardigheid* reflectie.

In dit artikel hanteren we begrip reflectie als een *vaardigheid*. Een vaardigheid die voorwaardelijk is om de (beroeps)specifieke competenties te determineren, te analyseren en te ontwikkelen.

Iedereen reflecteert op zijn tijd, al is het maar om zijn vingers niet nogmaals te branden. De vraag hoe deze reflectie op het persoonlijke handelen te tillen naar hoger niveau is feitelijk beantwoord door de, (inter)nationale, keuze voor competentiegericht onderwijs. Laat iemand zijn vingers branden in de beroepssituatie. De beroepssituatie vraagt de competenties. De mate waarin dit gebeurt voorkomt de blaren. Echter, door iemand in een beroepssituatie te plaatsen kan nog geen uitspraak worden gedaan over de specifieke vaardigheid reflectie. Hoe nu te beoordelen??

Knelpunten bij het beoordelen van competenties

Ook in competentiegericht leren moet worden beoordeeld. Uit literatuur (Schlusmans e.a 1999; Tillema 2001) blijkt dat het toetsen van competenties in de kinderschoenen staat. Consequent doorredenerend op de omschrijving van wat een competentie is, worden de toetsvormen gekozen en ontwikkeld. Er wordt geëxperimenteerd met assessment development centers (ADC) en portfolio's. Helaas wordt binnen deze nieuwe toetsvormen nog te vaak teruggeslagen naar traditionele beoordelingscriteria waarbij niet het totaalgedrag maar toch weer de onderscheiden onderdelen van een competentie sec worden beoordeeld. De wens naar kwantificering voert de boventoon. Dit leidt er toe dat binnen een ADC veelal de 'harde' onderdelen, zoals het uitvoeren van een vaardigheid of het schrijven van een werkstuk worden beoordeeld. En, omdat harde, geoperationaliseerde criteria ontbreken, niet het succesvolle gedrag in de kritische beroepssituatie. (de kwalificering)

In de gedachten en meningen over 'goed onderwijs' overheerst nog steeds het idee dat sprake is van goed onderwijs wanneer kwantitatief door de opleiding een oordeel over de student is gegeven. Dit is gebaseerd op een summatief curriculum waarin alles gecontroleerd en beoordeeld wordt. Dit verdraagt zich slecht met een formatief en open leerklimaat noodzakelijk voor de ontwikkeling van competenties.

Een ander aspect bij de toetsing van competenties is de worsteling met de vraag hoe aan een praktijkveld dat is opgegroeid, opgevoed met een summatief curriculum, aan te tonen dat de afgestudeerde is gekwalificeerd als beginnend beroepsbeoefenaar en daarmee het vereiste niveau (beginnend beroepsbeoefenaar) bezit.

Toch pleiten ook wij voor een curriculum dat duidelijke en harde criteria heeft geformuleerd, wat betreft de eindstreep van de opleiding. Deze criteria vormen de leidraad voor het leerproces van de student voor de tijd dat deze de opleiding volgt. Met behulp van de vaardigheid reflectie kan de student bepalen wat haar positie is in het totale traject dat leidt tot het realiseren van de geformuleerde beroepscompetenties. De producten van deze reflectie zijn neergelegd in het portfolio.

De studenten moeten daarom gereedschappen krijgen aangeboden die de vaardigheid reflectie trainen en waardoor studenten de reflectie gaan zien als een positief hulpmiddel om te komen tot een scherpe analyse van hun positie op de weg tot een goede beroepsbeoefenaar.

Momenteel wordt door studenten de reflectie veelal gezien als een noodzakelijk kwaad hen opgelegd door de opleiding. Dit leidt er toe dat sociaal wenselijke termen en zinnen worden gegeven en individuele reflectieverslagen onderling uitwisselbaar zijn geworden.

Hoe te (re)ageren in deze situatie?

Vaardigheden als reflectie, komen wel aan de orde in het leertraject. Ze zijn vaak ook in kaart gebracht maar worden in de uiteindelijke beoordeling en selectie vaak niet meegenomen omdat harde beoordelingscriteria ontbreken. (Wanneer heeft iemand aantoonbaar voldoende gereflecteerd?)

In een competentiegericht onderwijssysteem staan aspecten centraal als het volgen van studenten, het begeleiden van studenten, het aanleggen van portfolio's en het beoordelen van individuele competenties. Dit betekent o.i. ook dat deze alleen individueel kunnen worden getoetst dan wel bevraagd. Waarbij dan ook de beoordelingscriteria vooraf zijn geformuleerd.

Een instrument waarmee dit kan worden gedaan is het Criterium Gericht Interview (CGI). Zeker wanneer dit interview plaatsvindt volgens het vaakgebruikte zogenaamde STARR-model.

Het CGI is in onze optiek de laatste controle waarmee definitief wordt bepaald of de student de vereiste competenties werkelijk beheerst. In het CGI wordt een aantal kritische (beroeps)-incidenten gekoppeld aan een aantal gedragscriteria. De student wordt per criterium uitgenodigd zijn ervaringen te vertellen door te vragen naar concrete situaties en ervaringen van de student waarin een beroep wordt gedaan op bepaalde competenties. Het portfolio wordt hierbij gebruikt als startpunt. Met het portfolio kan worden aangetoond dat competenties worden beheerst doordat zich hierin bewijsmateriaal bevindt (aftekenboekjes, geparafeerde leerdoelen, circumscrippte situaties waarin beroepsmatig handelen wordt beschreven en is aangegeven wat de taken waren, welke acties zijn ondernomen en wat de resultaten waren.

Via het bekende STARR model komen de volgende aspecten aan de orde, hieronder een voorbeeld waarin mogelijke vraagstellingen worden gegeven². In *cursief* is aangegeven waarop gelet kan worden.

S = Situatie

² Uit: <http://www.reflectietools.nl/ideaal/idee/reflectie/informatie/> T = Taak Docenten.doc

De vragen in de voorbeeldtabel zijn gericht op een sollicitatiesituatie en komen daardoor nog meer in aanmerking voor de bepaling of er goed is gereflecteerd. In competentiegericht onderwijs zouden studenten elke keer moeten solliciteren naar de volgende studiefase.

S	Situatie	U vraagt de kandidaat een bepaalde situatie te beschrijven, waarin een bepaalde competentie werd verlangd. <i>De functie van de vraag is de context en complexiteit van de situatie in beeld te krijgen.</i>
T	Taak	U vraagt de kandidaat te beschrijven welke taak of rol hij hierbij had. <i>U kunt hier achterhalen welke doelen de kandidaat zich gesteld heeft en welke verantwoordelijkheid de kandidaat had.</i>
A	Actie	U vraagt de kandidaat welke actie hij ondernam. Dit beschrijft hij in concrete gedragingen. <i>Dit is de meest belangrijke vraag. Let op antwoorden in de "wij"-vorm i.p.v. de "ik"-vorm. Het gaat nl. om de actie van de kandidaat zelf. Stuur dus op de "ik"-vorm.</i>
R	Resultaat	U vraagt wat het resultaat was. <i>Deze vraag geeft aan hoe effectief de actie van de kandidaat was.</i>
R	Reflectie	U vraagt hoe hij hierop terugkijkt? En eventueel of hij het gegeven voorbeeld kan verplaatsen naar een andere situatie / context: de transfer. <i>Deze vraag geeft aan of de kandidaat kan leren van zijn handelen.</i>

Voorbeelden van hulpvragen³ zijn:

inleiding	Ik wil het hebben over uw vermogen tot [competentie]. In het portfolio noemde u bij [competentie] [bewijs] als bewijs dat u dit beheerst. Wilt u het over deze situatie hebben of wilt u een ander voorbeeld inbrengen waaruit blijkt dat u kunt [competentie]?
-----------	---

³ Naar Hofkes, K. en W. Meekel: Professioneel personeel selecteren, hoofdstuk 7 Het selectie-interview Academic Service 1998

S	Situatie	Wat ging eraan vooraf? Wanneer speelde dit voorval? Wie waren erbij betrokken? Met wie werkte u hieraan samen? Waar speelde het? Wat was uw rol in de organisatie?
T	Taak	Wat was uw functie? Waarom moest juist u dit doen? Welke doelen had u op de langere termijn? Voor wie was dit nog meer belangrijk? Welke plaats nam u in het gehele proces in?
A	Actie	Wat deed u toen? Hoe reageerde u? Waarom pakte u het op die manier aan? Wat deed u eerst, wat kwam daarna?
R	Resultaat	Wat was het resultaat van uw actie? Hoe reageerden de anderen in uw voorbeeld hierop? Hoe is het afgelopen? Zijn er nog vervolgacties aan vastgeknoopt, en zo ja welke? Wordt hier nog altijd gebruik van gemaakt? Zijn de problemen later nog teruggekeerd?
R	Reflectie	Zou u een zelfde probleem volgende keer weer zo aanpakken? Wat zou u een volgende keer anders doen? Heeft u daarna een vergelijkbare situatie meegemaakt? Zo ja wat heeft u toen anders gedaan? Kunt u een voorbeeld geven waarin een dergelijke actie verkeerd uitpakte?

In het ene geval heeft de interviewer na de beschrijving van één situatie voldoende informatie. In een ander geval worden meerdere situaties besproken via het STARR-model om voldoende bewijs te leveren voor de beheersing van een competentie. Soms blijkt het van belang behalve een positieve situatie ook een negatief voorbeeld te bespreken: een situatie waarin de kandidaat de competentie niet bleek te beheersen, maar waarvan hij wel veel heeft geleerd.

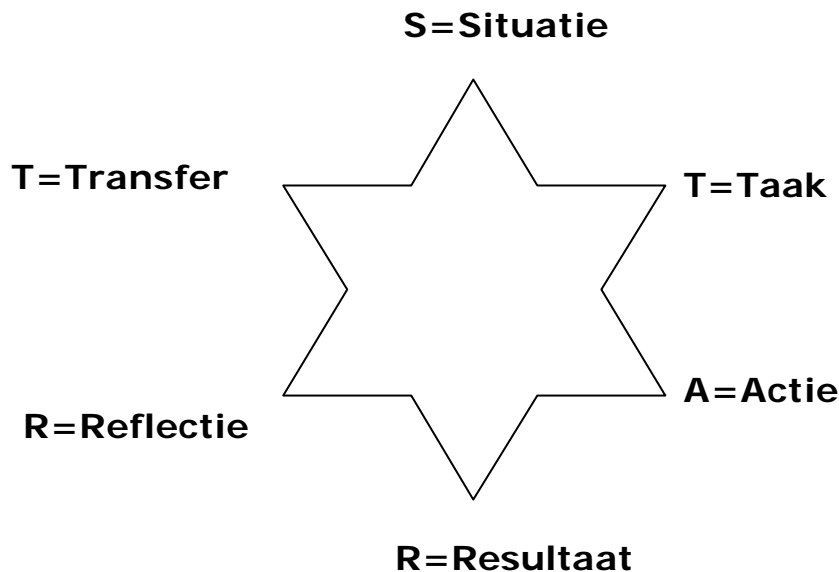
Wanneer een accent op reflectie wordt gelegd is een van de criteria om te bepalen of reflectie inderdaad heeft plaatsgevonden, de mate waarin de persoon kan duidelijk maken dat er een transfer van ervaringen, kennis en kunde heeft plaatsgevonden naar andere (beroeps) situaties. Hierdoor pleit onder andere het Educatief Assessmentcentrum Amsterdam⁴ voor een aanpassing van de STARR tot START. De **T** staat dan voor het onderdeel transfer. Deze gedachte nemen we over met dien verstande dat we de **T** willen toevoegen aan de STARR. We maken er dan STARRT van.

Het onderdeel reflectie binnen de STARR kijkt vooral terug op ervaringen en start daarmee de reflectie, de transfer kijkt met name naar de toekomst. We vinden dit een essentieel aspect van een zodanig extra belang, dat de **T** een eigen sterpunt verdient waarin dan de TRANSFER centraal staat. De transfer van door reflectie verkregen inzichten naar andere, toekomstige (beroeps)situaties.

Voor de verschillende (beroeps)opleidingen en hun docenten creëert dit de schone taak om ook hiervoor dan de vragen en de indicatoren te beschrijven.

⁴ In in-compagnytraining assessoren FLP-1 voor Fysiotherapie

START



Onderwijskundige en organisatorische invalshoek

Wat gaat het ons kosten, wat levert het op? Ook dit instrument stelt specifieke, inhoudelijke en organisatorische eisen. Zeker wanneer het om grotere groepen dient men hiermee rekening te houden.

Waar aan gedacht dient te worden is:

Training en oefening van docenten en studenten (Docenten circa 6 dagdelen)

½ uur per CGI

½ uur per student voor feedback

Lokalen

Criteriumlijst opstellen

Voorwaarden⁵:

De opleiding beschikt over heldere en eenduidige beschreven (kern)competenties;

Er zijn indicatoren ontwikkeld om te bepalen of competenties zijn behaald;

Niveau van gewenste zelfstandigheid is aangegeven, bijvoorbeeld van "in de les t/m zelfstandig functionerend in de beroepssituatie";

Aangegeven is welke producten worden geaccepteerd als bewijs voor het beheersen van competenties en aan welke kwaliteitseisen deze moeten voldoen;

Aangegeven bij hoeveel % van de indicatoren van een competentie een positieve beoordeling wordt gegeven.

Training

De CGI-interviewers moeten:

vragen kunnen stellen

kunnen luisteren

⁵ Aangepast van: <http://www.onderwijsportaal.nl/idee-BE-IA-Informatie/Documenten/Criteriumgericht>

een korte samenvatting kunnen maken kunnen beslissen of het totaal voldoet om een voldoende te krijgen. Daarnaast is het van het grootste belang dat beoordelaareffecten (zoals bijv. streng zijn, te makkelijk zijn) geminimaliseerd worden. Dit kan alleen door regelmatige training en intervisie.

Ruimte (liefst met videocamera)

Voor het criteriumgericht interview moet voldoende ruimte beschikbaar zijn: rust en privacy zijn essentieel. Indien mogelijk wordt aangeraden te werken met een videocamera. Dit is van belang om de procedure niet teveel tijd te laten kosten: er hoeft maar één commissielid bij het interview te zijn terwijl de tweede beoordelaar bij een onduidelijk verslag van de eerste beoordelaar de video kan afdraaien en om bij beroepsprocedures concreet bewijsmateriaal te hebben.

Tijd

Het criteriumgericht interview vergt wat betreft ontwikkeltijd weinig: de competenties uit het curriculum en de selfassessment kunnen worden overgenomen. Na de evaluatie zal vooral de eerste keren wel tijd nodig zijn om eventuele wijzigingen aan te brengen. Daarnaast is, ondanks de digitalisering, veel tijd nodig voor het *uitvoeren* van de procedure zelf, die minimaal 30 minuten per student zal moeten bedragen voor het interview. Maar in de onderwijssetting zal zeker nog een extra 30 minuten moeten worden gepland om de feedback naar aanleiding van het CGI door te spreken met de student. Dit kan eventueel worden gekoppeld aan de feedback op het assessment.

Conclusie

Een antwoord op de vraag hoe reflectie binnen een portfolio is te operationaliseren, kan worden gevonden door :

als (beroeps)opleiding eenduidig te formuleren wat het doel is van het portfolio
als (beroeps)opleiding transparant het nut van reflectie te beschrijven en dit te koppelen aan beroepssituaties

reflectie te definiëren als een vaardigheid (ability) die noodzakelijk is om de (beroeps)competenties te ontwikkelen.

vast te stellen of reflectie heeft plaatsgevonden door een individueel gesprek aan de hand van van te voren bepaalde – en gepubliceerde – vragenlijsten en criteria.

Dit laat onverlet dat per opleiding de ruimte bestaat om aan te geven welke onderdelen specifiek in een portfolio dienen te worden opgenomen. Maar het legt ook de plicht bij de opleiding om de vaardigheid reflectie te koppelen aan door de opleiding geformuleerde competenties en criteria.

Literatuur

- Benammar, K, *Tussenrapport Reflectie, maart 2004* Kenniskring Reflectie op het Handelen, Interne notitie Hogeschool van Amsterdam, 2004
- Bie, de D. en J. de Kleijn, *Wat gaan we doen.* Bohn Stafleu van Lochum, p145 2001
- Elshout-Mohr, M. e.a, *Beoordelen in competentiegerichte leeromgevingen*, In HRD Thema jaargang 3, nr. 4 Kluwer, p 71-81 2002
- Elshout-Mohr, M. *Goed gebruik van portfolio's in competentiegerichte opleidingen*, in: Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders 24 (4) 2003
- Korthagen, F. en A. Vasalos, *Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding*, in: Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders 23 (1) 2002
- Nieweg, M.R. "*van zelfbeoordeling naar opleidingsbeoordeling*" juni 03, Interne publicatie Opleiding Fysiotherapie. 2003
- Procee, H, *Reflectie - een kleine systematiek*, concept, Universiteit Twente. 2003
- Schlussmans, K. *Competentiegerichte leeromgevingen*, Lemma BV, Utrecht. 1999
- Tartwijk, van J. e.a. *Werken met een elektronisch portfolio*, Surf Utrecht, Wolters Noordhoff, Groningen. 2003
- Tillema, H. & K.Smith, *Learning van portfolios: Differential use of feedback in portfolio construction.* Studies in Educational Evaluatie, 26 2000
- Tillema, H. *Assessment van competenties*, Kluwer, Alphen aan den Rijn, p 51-56 2001
- Vos, H en H. Vlas, *Reflectie en actie* Dinkel Instituut / Faculteit der Elektrotechniek, mei 2000
- Namens Rob Haacke en Yvonne van der Ploeg worden de leden van de Kenniskring Reflectie bedankt voor de inspirerende ideeën.