

Het niveau van reflecteren in de basis- en kaderberoeps-gerichte leerweg van het vmbo

□ Rosa van de Veen en Hanneke Knoop-van Nuland

Reflectievaardigheid is een onderdeel van algemene beroepsvaardigheden die in de cspe's voor het vmbo worden beoordeeld. In een eerder artikel hebben de auteurs het beoordelingskader besproken. Nu gaat de aandacht uit naar het behaalde niveau van reflectie door vmbo basis- en kaderberoepsgerichte examenkandidaten. De vraag is of reflectie voor deze leeftijdsgroep zinvol is.

Reflecteren in het Nederlandse onderwijs

Reflecteren is in competentiegericht onderwijs een essentiële vaardigheid (SLO, 2006). In de preambule voor het vmbo staan zes algemene leerdoelen, waarvan twee gericht zijn op reflectie: leren reflecteren op het leer- en werkproces en leren reflecteren op de toekomst (OCW, 2008). Door te reflecteren op het eigen handelen kan de situatie beter worden begrepen. Hierdoor kan kennis in het vervolg makkelijker worden toegepast in soortgelijke of zelfde situaties en kunnen betere beslissingen worden genomen (Rogers, 2001). Door reflectie al aan te bieden in het vmbo worden examenkandidaten beter voorbereid op het (reflecteren in) vervolgonderwijs. Aansluitend bij de aandacht voor reflectie in het vmbo is in de examenprogramma's van de beroepsgerichte vakken binnen het vmbo ook reflectie opgenomen. In een centraal schriftelijk praktijkexamen (cspe) wordt reflectie dan ook getoetst. Deze examens, ontwikkeld door Cito in opdracht van het College voor Toetsen en Examens, hebben de vorm van een performance assessment, waarbij examenkandidaten moeten

handelen in authentieke, gestandaardiseerde praktijksituaties. Een examenkandidaat kijkt terug op een onderdeel of opdracht uit het examen. De kandidaat beschrijft hoe de opdracht ging en wat er eventueel beter zou kunnen.

Naast de aanwezige brede consensus over de noodzakelijkheid van reflecteren in het onderwijs, bestaan er ook kritische geluiden (Luken, 2010). Uit een kwalitatief onderzoek van Meijers en Kuijpers (2007) blijkt bijvoorbeeld dat examenkandidaten niet goed begrijpen wat reflectie inhoudt en moeite hebben om een koppeling te maken tussen de lesstof en hun eigen handelen. Daarnaast zien examenkandidaten reflecteren als een verplichte opdracht en proberen ze met zo min mogelijk inspanning deze opdrachten af te ronden (Meijers, 2008). Met het opnemen van reflecteren in de examenprogramma's wordt verondersteld dat examenkandidaten de vaardigheid hebben om te reflecteren. Er is echter zeer weinig bekend over het niveau waarop vmbo-examenkandidaten in de beroepsgerichte leerwegen reflecteren. In dit artikel gaan we verder in op het niveau van reflectie van vmbo basis- en kaderberoepsgerichte (bb en kb) examenkandidaten.

Niveaus van reflectie

In ons vorige artikel (van de Veen, Knoop-van Nuland & Roelofs, 2014) hebben wij de indeling in verschillende niveaus van reflectievaardigheden van Wallman et

Definitie van reflectie in het cspe

Reflectie is een construct waarvan geen eenduidige definitie beschikbaar is (Luken, 2010; Rogers, 2001). In de constructieopdrachten voor de cspe's wordt reflectie gedefinieerd als 'het kunnen nadenken over en verwoorden van het eigen werkproces en het eigen product (in relatie tot het werkproces)'.



Examenkandidaten begrijpen niet goed wat reflectie inhoudt

al. (2008) besproken. Wanneer gekeken wordt naar de leeftijdscategorie 16,5-20 jaar blijkt dat hoofdzakelijk pre-reflectieve niveaus worden gevonden. Examenkandidaten bevinden zich in diezelfde of voorname-lijk lagere leeftijdscategorie. Daarom is binnen het onderzoek uitsluitend gewerkt met de laagste vier niveaus uit het model van Wallman (zie tabel 1). Op basis van literatuuronderzoek, concludeerde Luken (2008) dat reflectie voor de meeste jongeren moeilijk zal zijn. Hij stelt dat de invloed van de sociale omgeving te groot is waardoor het denken veelal niet 'eigen' en zelfstandig zal zijn. Daarnaast is het voor de meesten jongeren moeilijk om overzicht te creëren over een complex probleem. In de hersenen

is gedurende deze leeftijd de prefrontale cortex (gericht op plannen en beslissingen nemen) nog niet uitontwikkeld, terwijl snelle verbindingen tussen delen van de hersenen nog niet bestaan. De vraag die hieruit ontstaat, is wat verwacht mag worden over de vaardigheid van vmbo bb en kb examenkandidaten in reflecteren.

Opzet van het onderzoek

Een deel van het onderzoek is beschreven in het vorige artikel (van de Veen, Knoop-van Nuland & Roelofs, 2014). De niveaus zoals opgesteld door Wallman zijn voorgelegd aan vmbo-docenten. Met behulp van deze experts is geprobeerd de niveaus toepasbaar te

Tabel 1: Van pre-reflectief denken naar reflectief denken. Eerste vier niveaus door Wallman et al. (2008)

niveau	inhoud niveau	stadium	voorbeeld
4. 'content reflection'	consequenties noemen	reflectief denken	'De verlamde arm heb ik eerst door de mouw heen gehaald, want zo kon ze met haar goede arm als laatste helpen om in het vest te komen. Dat wist ik omdat ik wel eens begonnen ben met de goede arm en die cliënt toen niet zelf haar verlamde arm in de mouw kon bewegen. Dit vond ik nog best spannend omdat ik de cliënt niet pijn wilde doen. Ik heb gevraagd of het vest goed zat, dat vergeet ik wel eens maar dat vind ik niet netjes, daarom heb ik het nu wel gevraagd.'
3. 'introspection'	gevoel betrekken	pre-reflectief denken	'De cliënt had een goede en een verlamde arm. Ik moest hier even over nadenken maar toen wist ik weer dat je eerst de verlamde arm moest doen, dat vond ik nog best wel spannend. De knoopjes had ik door de zenuwen bijna dicht gedaan, maar dat moest niet. Ik heb gevraagd of het vest goed zat, dat vergeet ik wel eens!'
2. 'thoughtful action'	afwegingen maken		'Ik weet dat je bij dit soort opdrachten altijd een bepaalde volgorde moet aanhouden. Ik heb eerst de verlamde arm van de cliënt door de mouw heen gehaald en daarna haar goede arm. De knoopjes heb ik opengelaten en ik vroeg of het vest goed zat.'
1. 'habitual action'	droge beschrijving		'Ik heb eerst de verlamde arm van de cliënt door de mouw heen gehaald en daarna haar goede arm. De knoopjes heb ik opengelaten en ik vroeg of het vest goed zat.'
0.	geen niveau	geen reflectie	'dat was gewoon zo'

Reflectie bij vmbo examenkandidaten bevindt zich voornamelijk in de pre-reflectieve fase



maken voor examenkandidaten binnen de vmbo bb en kb leerweg. Op basis van deze inzichten is gekozen om een niveau 0 toe te voegen aan het schema van Wallman (zie tabel 1).

Er zijn video-opnames gemaakt van achttien bb en kb examenkandidaten die een examenopdracht uit het examen verzorging 2012 uitvoerden. De examenkandidaten kregen de opdracht om een mevrouw met verlamde rechterarm uit een revalidatiecentrum een vestje aan te trekken. Direct daarna vond het reflectiegesprek plaats met de docent. Deze examenkandidaten waren afkomstig van twee verschillende scholen. Direct na afloop van de opdracht voerden deze 18 examenkandidaten met de eigen docent een gestandaardiseerd reflectiegesprek.

Tien vmbo-docenten en tien toetsdeskundigen van Cito hebben vervolgens de antwoorden van examenkandidaten op deze vragen beoordeeld (zie tabel 2). Voor het correctievoorschrift waarin de toepasbare gemaakte niveaus van Wallman zijn opgenomen, verwijzen wij naar ons vorige artikel (van de Veen, Knoop-van Nuland & Roelofs, 2014).

Bevindingen: niveaus van reflectie

Beoordelingen op het eerste en tweede niveau

De bevindingen over niveau van reflectie bij bb en kb examenkandidaten uit het onderzoek staan vermeld in tabel 3 en 4. Tabel 3 geeft het minimale en maximale gegeven niveau, het gemiddelde en de standaarddeviatie voor alle beoordelingen samen en uitgesplitst naar twee scholen. Dezelfde beschrijvende statistieken zijn weergegeven in tabel 2, uitgesplitst op de verschillende beoordelingsaspecten die in het correctievoorschrift over reflectie zijn opgenomen (zie tabel 2).

Uit de resultaten van het onderzoek viel op dat de beoordelingen van reflectie vooral neigden naar het eerste en tweede niveau uit het schema van Wallman ($M = 1.55$, $SD = 0.40$). In de eerste drie niveaus vinden geen afwegingen of interpretaties plaats. Op de vraag van de leerkracht: 'Denk je dat mevrouw Bos tevreden is met de gegeven zorg op maat?' antwoordden examenkandidaten bijvoorbeeld: 'Ja, we keken elkaar aan. Weet niet, wel gewoon goed contact' en 'Volgens mij ging het wel heel goed, heb de trui aangedaan,

Tabel 2: Vijf beoordelingsaspecten voor reflectie in het correctievoorschrift

omschrijving beoordelingsaspect	max. score	kandidaatnummer		
		naam van kandidaat		
REFLECTIE				
Vraag 1. De cliënt is tevreden met de gegeven zorg op maat (zie beoordelingsschema reflectie)	4			
Vraag 2. De cliënt voelt zich op haar gemak (zie beoordelingsschema reflectie)	4			
Vraag 3. De uiterlijke verzorging van de kandidaat was passend (zie beoordelingsschema reflectie)	4			
Vraag 4. Wat zou de kandidaat een volgende keer hetzelfde doen? (zie beoordelingsschema reflectie)	4			
Vraag 5. Wat zou de kandidaat een volgende keer anders doen? (zie beoordelingsschema reflectie)	4			



Het niveau van reflecteren tussen scholen verschilt

Tabel 3. Beschrijvende statistieken over gemiddeld niveau van reflectie en uitgesplitst naar school

		minimum	maximum	gemiddelde	SD
Alle beoordelingen		0	4	1.55	0.40
School 1	n = 10	0	4	1.37	0.26
School 2	n = 8	0	4	1.79	0.44

Tabel 4. Beschrijvende statistieken over niveau van reflectie uitgesplitst naar beoordelingsaspect

Beoordelingsaspect	minimum	maximum	gemiddelde	SD
De cliënt is tevreden met de gegeven zorg op maat.	0	4	1.52	0.42
De cliënt voelt zich op haar gemak.	0	4	1.52	0.44
De uiterlijke verzorging van de kandidaat was passend.	0	4	1.62	0.38
Wat zou de kandidaat een volgende keer hetzelfde doen?	0	4	1.50	0.29
Wat zou de kandidaat een volgende keer anders doen?	0	4	1.58	0.39

ik heb gegroet en bleef oogcontact houden.' Ook beschreven meerdere examenkandidaten dat mevrouw Bos tevreden zou zijn omdat het vestje op de goede manier was aangedaan: 'Ja, ik heb eerst de verkeerde arm gedaan en toen de gezonde arm'. Deze antwoorden zijn representatief voor het eerste niveau en het valt vooral op dat de antwoorden droge beschrijvingen betreffen van wat de examenkandidaten gedaan hebben. Volgens dit schema kan pas gesproken worden van reflectie wanneer een individu scoort op het vierde niveau, waarin interpretaties plaatsvinden. Wanneer gekeken wordt naar de beoordelingen op de verschillende beoordelingsaspecten (zie tabel 4) blijkt dat reflectie van de examenkandidaten heeft plaatsgevonden in de pre-reflectieve fase.

Verschillen tussen de scholen

Uit een gemiddeldentest blijkt dat beoordelingen over video-opnames van school 1 en school 2 significant van elkaar verschillen ($t(16) = -2.57, p < 0.05$). Dit

resultaat zou erop kunnen duiden dat het niveau van reflecteren tussen scholen verschilt. Dit kan komen omdat er op verschillende manieren aandacht wordt gegeven aan reflecteren in het middelbaar onderwijs. Onderwijsmethoden bieden niet op dezelfde wijze de vaardigheid aan, waardoor examenkandidaten op verschillende scholen ook verschillend kunnen reflecteren. Een veel gehoord geluid is ook dat tussen de onderwijssectoren verschillend aandacht wordt gegeven aan reflecteren en dat in de sector Zorg en Welzijn de aandacht voor reflecteren het grootst is. Examenkandidaten uit deze sector zouden op beoordeling van reflectie dan een voorsprong hebben ten opzichte van examenkandidaten uit andere sectoren. Dit creëert een verscheidenheid in niveaus tussen de onderwijssectoren. Om deze redenen zou meer aandacht voor een eenduidige benadering van reflectie door onderwijsmethoden voor de verschillende onderwijssectoren in de eerste plaats wenselijk zijn, alvorens beoordelingen te geven voor de vaardigheid.

Geef examenkandidaten meer de tijd om reflectie te ontwikkelen



De definitie van reflectie

De definitie van reflectie in een cspe is zeer algemeen geformuleerd. Zonder duidelijke definiëring van de vaardigheid en de te behalen reflectieniveaus, is het moeilijk om reflectie te meten en te beoordelen. Met de definitie zoals nu opgesteld, zou het nadenken en verwoorden door examenkandidaten al snel goed kunnen zijn, zonder dat er werkelijk gereflecteerd is.

Het gebrek aan consensus over de definitie van reflectie kan tevens een tekortkoming zijn van ons onderzoek. Wij hebben gekozen voor de indeling van Wallman et al. (2008), maar in de literatuur over reflecteren zijn ook andere indelingen te vinden. Mogelijk dat met gebruik van een andere indeling andere uitkomsten gevonden worden. Bovendien hadden de beoordelaars elk een eigen opvatting over reflectie, wat dit zou moeten inhouden en wat van bb en kb examenkandidaten verwacht mag worden. Dit bevestigt het vermoeden dat een eenduidige definitie van reflectie ontbreekt en de vaardigheid daarom lastig te meten en te beoordelen wordt.

Samenvattend

Al met al kan op basis van de bevindingen in dit onderzoek de vraag worden gesteld of het beoordelen van reflectie van examenkandidaten in de leeftijdscategorie 16,5-20 jaar zinvol is, omdat reflecteren bij deze examenkandidaten zich voornamelijk in een pre-reflectieve fase blijkt te bevinden. Ons advies is om examenkandidaten meer de tijd te geven om reflectie te ontwikkelen en te oefenen ter voorbereiding op het vervolgonderwijs.

Literatuur

Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In: Meijers, F. & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*,

- 127-151. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Luken, T. (2010). Problemen rond reflectie. De risico's van reflecteren nader bezien. *Handboek Effectief Opleiden*, 40(9), 364-390.
- Meijers, F. & Kuijpers, M. (2007). De creatie van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving: monoloog, dialoog of trialoog. *Handboek Effectief Opleiden*, 44, 129-141.
- Meijers, F. (2008). Loopbaansturing: een complex leerproces. In: Meijers, F. & Kuijpers, M. (red.). *Loopbaanontwikkeling tussen oud en nieuw leren*, 9-29. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- OCW - Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Examenprogramma's vo*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Rogers, R.R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57.
- SLO - Stichting leerplanontwikkeling (2006). *Competentiegericht vmbo hoe-zo ?! De vormgeving en organisatie van competentiegericht onderwijs in het vmbo*. Enschede: SLO.
- Veen, R. van de, Knoop-van Nuland, H. & Roelofs, E. (2014). Reflectievaardigheden in een dialoog tussen examenkandidaat en examiner. *Examens, Tijdschrift voor de toetspraktijk*, 11(3), 22-26.
- Wallman, A., Lindblad, A.K., Hall, S. et al. (2008). A categorization scheme for assessing pharmacy students' levels of reflection during internships. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(1), 1-10.

□ Mw. R. van de Veen, MSc. en Mw. dr. H. Knoop-van Nuland zijn als toetsdeskundigen werkzaam bij respectievelijk de afdeling Centrale Toetsen en Examens en de unit primair onderwijs en voortgezet onderwijs van Cito. E-mail: hanneke.knoop@cito.nl.