

# **Procesverslag: bevorderen van het dialogisch feedback proces tussen begeleiders en stagiaires middels twee checklists ter ondersteuning van het kritisch reflecteren**

*Monique Engelbertink en Kariene Woudt–Mittendorff, Saxion Enschede.*

## **Inleiding**

Feedback kan een van de krachtigste leerinstrumenten zijn om studenten verder te helpen in hun leerproces (Hattie & Timperley, 2007). Het dialogisch feedbackproces waarbij uitgegaan wordt van meerdere feedbackmomenten is in opkomst (Ajjawi & Boud, 2018). Dit verslag gaat in op het ontwerpproces van een dergelijk dialogisch feedbackproces in een online leeromgeving gericht op het kritisch reflecteren van hbo social work stagiaires. Het ontwerpproces was een co creatie tussen stagebegeleiders, supervisors en studenten. De eindproducten zijn twee checklists voor respectievelijk stagebegeleiders/ opleidingsbegeleiders en stagiaires ter ondersteuning van het kritisch reflecteren door stagiaires middels het dialogisch feedbackproces. Dit alles heeft plaatsgevonden binnen de Academie Mens en Maatschappij Saxion Enschede in het kader van de stimuleringsregeling Open en Online onderwijs ondersteund door SURF (2019 – 2021).

## **Dialogische feedback**

Feedback kan studenten helpen om verder te komen in hun leerproces (Henderson, Ryan, Boud, et al., 2019). Maar feedback wordt niet altijd door studenten gelezen, begrepen en gebruikt (Hattie & Timperley, 2007; Price et al., 2010). Om het leerproces te optimaliseren dient de feedback gegeven te worden voordat studenten een eindproduct inleveren (Henderson, Ryan, & Phillips, 2019). Met behulp van feedback tijdens het gehele leerproces van een student zou het voor studenten helder moeten worden waar ze naar toe werken (feed up over de doelen van de taak), waar ze nu staan ten opzichte van de doelen van de taak (feedback) en hoe ze komen tot het gewenste eindproduct (feed forward) (Hattie & Timperley, 2007; Henderson, Ryan, Boud, et al., 2019). Op deze manier is feedback geven een 'dialogisch feedback proces' waarbij studenten op meerdere momenten informatie gebruiken om hun werk of leerstrategieën te verbeteren (Carless & Boud, 2018; Yang & Carless, 2013). Deze informatie kan afkomstig zijn uit diverse bronnen (medestudenten, docenten, vrienden en familie en/of geautomatiseerde computer gebaseerde systemen) ter ondersteuning van hun leerproces. De informatie kan op diverse manier gegeven of verkregen zijn (face-to-face, online of op papier). Studenten zouden zich verantwoordelijk moeten voelen voor het ontwikkelen van hun zogeheten 'feedback vaardigheid' (Carless & Boud, 2018; Yang & Carless, 2013): om informatie te begrijpen en te gebruiken en om werk- of leerstrategieën te verbeteren hebben studenten een bepaalde mate van inzicht, capaciteit en gedragspatronen nodig. Het vraagt dus wat van studenten en het vraagt ook wat van docenten die niet meer

eenzijdig hun studenten informeren over sterke en zwakke punten. Bovenstaand ‘dialogisch feedback proces’ zou de sleutel kunnen zijn in het lezen, begrijpen en benutten van feedback door studenten (Yang & Carless, 2013). De leeromgeving binnen het dialogische feedbackproces is dusdanig ingericht dat er ruimte is voor dialoog tussen docent en student. Binnen de leeromgeving kan doorgevraagd worden en er is aandacht voor het verhogen van de betrokkenheid van de student in het feedbackproces. Volgens Yang en Carless (2013) die zich in hun onderzoek hebben gericht op een online leeromgeving is feedback gerelateerd aan drie dimensies: de inhoud van de feedback en wat de student inhoudelijk met de feedback doet (cognitieve dimensie); hoe de student zich verhoudt tot de docent, zijn medestudenten, de taak en hoe hij emotioneel hierop reageert (sociaal – affectieve dimensie); de derde dimensie ligt min of meer buiten de directe invloed van docenten en studenten en behelst de opzet en de organisatie van de leeromgeving en de middelen die ingezet worden om feedback te geven (dimensie leeromgeving). Deze laatste dimensie behelst dus al het materiaal gericht op de context, curriculum, beoordeling en de wijze waarop feedback gegeven (gaat) worden en wordt vaak ontworpen door docentontwikkelaars en onderwijskundigen. In tegenstelling tot de derde dimensie hebben de eerste twee dimensies voornamelijk betrekking op wat docenten en studenten *doen* in specifieke leeromgevingen (Yang & Carless, 2013). Ajjawi en Boud (2018) hebben naar aanleiding van analyses van online reflecties van studenten de drie dimensies van Yang en Carless concreter uitgewerkt door bij elke dimensie de soort interacties te beschrijven (Tabel 1). Deze interacties hebben tot doel om het dialogische feedback proces tussen studenten en hun begeleiders te stimuleren en de zelfregulerende vaardigheden van studenten te vergroten. Het zijn vaardigheden die door begeleiders worden uitgevoerd.

Tabel 1 Interactieve kenmerken van online dialogisch feedback proces (Ajjawi & Boud, 2018)

| Dimensies         | Interacties  |
|-------------------|--|
| Cognitief         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Stellen van vragen</li> <li>Studenten in staat stellen om samen te werken</li> <li>Aanmoedigen</li> <li>Herformuleren van ideeën</li> <li>Bevordering van kritische evaluatie zowel op gehele betekenisvolle situatie als op eigen handelen</li> </ul>  |
| Sociaal affectief | <ul style="list-style-type: none"> <li>Betrokken bij de taak</li> <li>Taalkundige strategieën</li> <li>Empathie uitdrukken</li> <li>Zelfonthulling</li> <li>Erkenning van emotionele reacties van student</li> <li>Ondersteuning en aanmoediging</li> </ul>  |
| Leeromgeving      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leeromgeving ontwerpen om een dialoog mogelijk te maken</li> <li>Mogelijkheden creëren om langdurige dialoog tot stand te brengen</li> <li>Voldoende tijd voor dialoog vóór de volgende taak (voor studenten en medewerkers)</li> <li>Studenten stimuleren om feedback te zoeken (bv. op internet en in boeken) en te vragen aan hun begeleider</li> <li>Authentieke opdrachten die in de context van stage zijn toe te passen</li> </ul> |

In het kader van de eerder benoemde stimuleringsregeling van SURF is allereerst een online leeromgeving ontworpen om een langdurige dialoog tot stand te brengen tussen stagebegeleiders, opleidingsbegeleiders (supervisors) en 3<sup>e</sup> jaars stagiaires social work. De

online interacties worden gecombineerd met face to face interacties (blended learning) aangezien de stagiaires stage lopen in de praktijk. Voor een beschrijving van deze online leeromgeving verwijzen we naar Engelbertink et al. (2021).

In het huidige procesverslag gaan we concreet in op de wijze waarop het dialogisch feedbackproces in het hoger onderwijs eruit kan zien met betrekking tot het ondersteunen van het kritisch reflectieproces van stagiaires. Kritisch reflecteren is het reflecteren vanuit het micro-meso- en macroniveau en in relatie tot sociale, culturele en/of politieke perspectieven (Engelbertink & Woudt-Mittendorff, 2020). Het koppelen van literatuur en/of beroepscode aan de praktijksituatie waarop wordt gereflecteerd is onontbeerlijk op het niveau van kritisch reflecteren maar wordt vaak achterwege gelaten door studenten. Het reflecteren op emoties is een belangrijk element van kritisch reflecteren dat tevens onderbelicht blijft in reflectieverslagen (Engelbertink et al., 2021). Uit ons onderzoek uit 2018 bleek dat Saxion social work studenten in het 2<sup>e</sup> jaar gemiddeld nog net op het reflectieniveau 3 zaten terwijl reflectieniveau 4 het kritisch reflectieniveau is.

Het doel van het huidig ontwikkelproces is om begeleiders binnen en buiten het hoger onderwijs beter te ondersteunen bij het begeleiden van kritisch reflecteren door stagiaires zodat alle elementen van het kritisch reflecteren zoals hierboven beschreven optimaal toegepast worden door studenten. Om de praktische toepasbaarheid hoog te houden is gekozen voor een ontwerp opdracht: Ontwerp twee checklists voor resp. stagebegeleiders/ opleidingsbegeleiders en stagiaires ter ondersteuning van het kritisch reflecteren door stagiaires en die bijdragen aan het dialogisch feedback proces.

Daarnaast staat de volgende evaluatievraag centraal: Hoe waarderen social work stagiaires de feedback technieken gegeven door stagebegeleiders en opleidingsbegeleiders aan de hand van de twee checklists?

## Methoden

Drie ontwikkel en onderzoek rondes hebben plaatsgevonden (ronde 1: de checklists zijn ontworpen; ronde 2 de checklists zijn in de online leeromgeving geplaatst en gebruikt door de stagiaires, stagebegeleiders en opleidingsbegeleiders en een nieuwe verbeterslag van de checklist heeft plaatsgevonden; ronde 3 evaluatie van de checklists).

Ronde 1 bevatte acht fysieke en online bijeenkomsten waarin vier stagebegeleiders, twee supervisors (opleiding social work), een onderwijskundige, een instructional designer en de onderzoeker (eerste auteur) bijeen kwamen om een online leeromgeving te ontwerpen en in te richten (dimensie 'Leeromgeving' tabel 1). De eerste versies van de twee checklists zijn geschreven door de onderzoeker op basis van de dimensies 'Cognitief' en 'Sociaal affectief' (Tabel 1). Als inhoudelijke leidraad is de 'Rubric for Narrative Reflection Assessment' (Narra) gekozen die de volgende onderdelen bevat om te komen tot kritische reflectie: beschrijving betekenisvolle ervaring op stage, waardeoordelen inclusief emoties, eerdere opvattingen en ervaringen, evalueren en hypothetiseren op micro- meso- en macroniveau, transformatie toekomstig handelen en professionele identiteitsvorming (Alsina et al., 2017; Nederlandse

vertaling Narra door Engelbertink et al., 2019). Bij elk onderdeel van kritisch reflecteren is gekeken of er een of meerdere feedback interacties (Tabel 1) geschikt zijn om toe te passen. Een belangrijke inhoud die geldt bij kritisch reflecteren is reflecteren vanuit nuance (welke waardeoordelen kunnen aanwezig zijn bij diverse mensen/ organisaties en hoe bepaalt dit hun handelen/ waarheid?). Bij de versie van de checklist bedoeld voor stagiaire is gekeken of alle hoofdonderdelen van het kritisch reflecteren aan bod komen en of de lijst niet te lang werd. Vervolgens is er schriftelijke feedback gegeven door de werkgroep tijdens een van de zes bijeenkomsten. Deze feedback is mondeling toegelicht en de onderzoeker heeft de feedback toegepast op de checklists.

De checklists zijn vervolgens (ronde 2) geplaatst in een online leeromgeving zodat ze een half jaar gebruikt konden worden door stagebegeleiders, supervisors en stagiaires. Tijdens ronde 2 is een nieuwe werkgroep met vier stagebegeleiders samengesteld door de onderzoeker. Deze stagebegeleiders waren op dat moment samen met hun stagiaire verbonden aan de online leeromgeving. In drie online bijeenkomsten van een uur zijn beide checklists opnieuw besproken en tijdens bijeenkomsten 1 en 2 is feedback gegeven op de checklist voor begeleiders en in bijeenkomst 3 is feedback gegeven op de checklist voor stagiaires. Tussen bijeenkomst 1 en 2 heeft de onderzoeker de checklist voor begeleiders voorgelegd aan de projectleiders van de andere gehonoreerde SURF projecten en ook die feedback is meegenomen. De checklist bestond drie vragen die de stagebegeleider zichzelf kan stellen behorend bij onderdeel 'Sociaal affectief' (Tabel 2) en uit negen feedbacktechnieken behorend bij het dimensie 'Cognitief' (Tabel 3).

Om de evaluatievraag te kunnen beantwoorden is in de derde en laatste ronde is een enquête ontwikkeld via Qualtrics en uitgezet per email. De onderzoekspopulatie betrof 36 stagiaires die meededen aan de experimentgroep van een ander deelonderzoek van dit project. De studenten is gevraagd in hoeverre ze de drie technieken die opgenomen zijn onder dimensie 'Sociaal affectief' nuttig vonden of niet (5 puntenschaal 'totaal niet nuttig' tot en met 'heel erg nuttig' plus de opties 'geen mening' en 'ik weet niet wat hiermee wordt bedoeld'). Daarnaast kregen de studenten de opdracht om de negen feedbacktechnieken (dimensie 'Cognitief') te ordenen van meest belangrijk naar minst belangrijk. De respons was 36% (N = 13) dus de resultaten moeten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

## Resultaten

In appendix 1 en 2 zijn de eindversies opgenomen van de twee checklists als resultaat van de ontwerp opdracht. De belangrijkste uitgangspunten die in de eerste twee rondes naar voren kwamen zijn:

- Volgens beide werkgroepen dient begonnen te worden met een goede werkrelatie tussen begeleider en stagiaire. De checklist voor de begeleider begint daarom met het onderdeel 'Sociaal affectief' waaronder de focus is gelegd op de volgende drie condities: opbouwen vertrouwensband met stagiaire; betrokkenheid van stagiaire in dialogisch feedbackproces; zelfregie van stagiaire bevorderen.

- Taalkundig moeten de formuleringen van de checklists eenduidig zijn en met zo min mogelijk vakjargon geformuleerd worden. De begrippen die meer uitleg behoefde volgens de werkgroep uit ronde 2 zijn uitgelegd in de checklists (zie de bijlagen van Appendix 1 en 2: drie vormen van feedback, professionele identiteit, vier niveaus van reflectie).
- Elke feedbacktechniek dient een of meerdere voorbeelden te hebben zodat een begeleider of stagiaire zich een beeld kan vormen over de techniek en wat er van hem wordt verwacht. Daarbij is in kleine stappen gewerkt. Zo is er bij het onderdeel emoties aandacht besteedt aan de eigen emoties van de stagiaire en ook de emoties van betrokkenen. En bij het onderdeel reflecteren met nuances is eerst begonnen met aandacht voor de taal (gebruik zo min mogelijk woorden als 'nooit' en 'altijd') voordat er inhoudelijk verdere aanwijzingen gedaan werden.
- De checklist voor stagiaires moeten zo geformuleerd worden dat de stagiaire zich aangesproken voelt (formulering: 'Jouw reflectieverslag is geschreven met nuance').
- De opmaak moet aantrekkelijk zijn dus de twee checklists zijn qua lay out ontworpen door een instructional designer van Saxion.

De resultaten uit de enquête (ronde 3) gericht het beantwoorden van de evaluatievraag zijn opgenomen in tabel 2 (dimensie 'Sociaal affectief') en tabel 3 (dimensie 'Cognitief').

De drie 'Sociaal affectieve' feedback technieken worden overwegend 'nuttig' tot 'heel erg nuttig' bevonden (tabel 2). Geen van de respondenten heeft de opties 'geen mening' en 'ik weet niet wat hiermee bedoeld wordt' ingevuld, waardoor deze uit de tabel is gehaald.

Tabel 2 *Waardering drie 'Sociaal affectieve' technieken (N = 13)*

| Techniek  | Totaal<br>niet<br>nuttig | Niet<br>nuttig | Neu-<br>traal | Nuttig | Heel<br>erg<br>nuttig |
|---|--------------------------|----------------|---------------|--------|-----------------------|
| De online feedback wordt dusdanig verwoord dat dit bijdraagt aan jouw openheid in het ontvangen van feedback  | 0                        | 4              | 1             | 4      | 4                     |
| De online feedback wordt zo gegeven dat het je betrokkenheid bij het reflectieproces verhoogt (middels de feedback krijg je meer motivatie om meer te weten te komen over je ervaring en hierop te reflecteren)   | 0                        | 1              | 3             | 5      | 4                     |
| De online feedback wordt zo gegeven dat je eigenaar wordt van het reflectieproces (het verhoogt je zelfregie en zorgt ervoor dat je actiepunten formuleert en zelf aan de slag gaat om het verslag te verbeteren) | 0                        | 1              | 3             | 4      | 5                     |

Wat betreft de ‘Cognitieve feedback’ technieken hebben de studenten deze als volgt geordend (zie Tabel 3). De techniek die de studenten het meest waarderen is dat de online feedback hen stimuleert om na te denken over hun professionele identiteitsontwikkeling.

Tabel 3 *Waardering negen ‘Cognitieve feedback’ technieken (N = 13)*

| <b>Feedbacktechniek (van meest belangrijk naar minst belangrijk)</b>   | <b>Gemiddelde score (range)</b> |
|--|---------------------------------|
| De online feedback stimuleert je om na te denken over je professionele identiteitsontwikkeling   | 2.46<br>(1–7)                   |
| De online feedback laat je nadenken over op welke wijze deze ervaring nuttig kan zijn voor jouw toekomstige denken, voelen en handelen (veralgemeniseren van het geleerde) | 3.23<br>(1–9)                   |
| De online feedback stimuleert je in het reflecteren op jouw emoties  | 3.54<br>(1–7)                   |
| De online feedback stimuleert jou om je in te leven in anderen die direct of indirect betrokken waren (bv. cliënten, collega’s, naasten)                                   | 4.69<br>(1–8)                   |
| De online feedback stimuleert je om met meer nuance naar de ervaring te kijken   | 4.77<br>(1–9)                   |
| De online feedback stimuleert je dat je de betekenisvolle ervaring gaat zien vanuit meerdere perspectieven (micro-, meso- en macroniveau)                                  | 5.23<br>(2–9)                   |
| De online feedback stimuleert je in het reflecteren op de eventuele emoties van anderen  | 5.23<br>(3–8)                   |
| De online feedback stimuleert je om de ervaring te integreren met kennis die je al eerder had opgedaan (bv. vanuit de opleiding, eerdere stages, jeugdervaringen)          | 6.62<br>(2–9)                   |
| De online feedback stimuleert je dat je de ervaring integreert met nieuwe kennis zoals literatuur en beroepscode   | 7.38<br>(3–9)                   |

## Conclusie en discussie

De twee checklists zijn in drie rondes gedurende anderhalf jaar ontwikkeld in co creatie met stagebegeleiders, supervisors, stagiaires en instructional designers waarbij gelet is op bruikbaarheid, leesbaarheid, volledigheid en aantrekkelijkheid. De soorten feedbacktechnieken vanuit de dimensies ‘Cognitief’ en ‘Sociaal affectief’ door Ajjawi en Boud (2018) zijn gebruikt om de inhoudelijk componenten van kritische reflectie (Alsina et al., 2017) naar voren te laten komen. De checklists bedoeld voor begeleiders (denk aan stagebegeleiders, supervisors en docenten) en stagiaires uit het hoger onderwijs moeten hun waarde in de toekomst bewijzen. Ze zijn opgenomen in de online leeromgeving die ontwikkeld is vanwege het overkoepelende onderzoeksproject (Engelbertink & Woudt- Mittendorff, in voorbereiding). Het schrijven van het reflectieverslag zal bij voorkeur in een dialogisch feedback proces plaatsvinden en dat is mede afhankelijk van hoe (een) online leeromgeving wordt vormgegeven door een opleiding (Ajjawi & Boud, 2018). Bij voorkeur nemen stagiaires hun tijd voor het schrijven van een reflectieverslag en verkrijgen ze in meerdere

feedbackrondes van zowel stagebegeleider als opleidingsbegeleider (bv. supervisor of docent) zowel online als face-to-face feedback. De leeromgeving en de checklists zijn vrij beschikbaar en de komende jaren zal middels een jaarlijkse workshop aan stagebegeleiders feedback worden gevraagd om de checklists door te ontwikkelen. Middels jaarlijkse kalibreersessies met supervisors en docenten vanuit de opleiding social work Saxion wordt de lijst ook verbeterd. Via hen wordt de checklist voor stagiaires ook doorontwikkeld.

Vanuit de enquête onder stagiaires blijkt dat de drie geformuleerde online technieken gericht op dimensie 'Sociaal affectief' allemaal overwegend (heel erg) nuttig worden bevonden. Echter een vierde van de stagiaires vonden de techniek waarbij de online feedback 'dusdanig verwoord was dat ze bleven open staan voor feedback' niet nuttig. Mogelijk staan deze stagiaires al open voor feedback en vinden ze het niet nodig dat de (stage)begeleider hen op tactische wijze feedback geeft. Maar omdat hier niet op is doorgevraagd blijft dit speculeren.

Stagiaires blijken de volgende drie online 'Cognitieve feedback' technieken het meest belangrijk te vinden in het kritisch reflecteren: hen na laten denken over hun professionele identiteitsontwikkeling, hen na laten denken over hoe ze het geleerde kunnen veralgemeniseren en het stimuleren van het reflecteren op hun emoties. De vraag is of ze deze technieken naast belangrijk voor hen eigen reflectieproces ook heel lastig vinden en dat ze daarom graag hier feedback op willen hebben. In vervolgonderzoek zou hierop ingegaan kunnen worden. Zoals in de inleiding benoemd reflecteren studenten minder vaak op emoties terwijl dit wel een belangrijk onderdeel is van kritisch reflecteren. Begeleiders doen er goed aan hun studenten hierin goed te begeleiden. Het valt op dat de eerste twee technieken gericht zijn op het handelen in de toekomst. De meerwaarde van reflecteren is dat je het toekomstige handelen kan verbeteren en het is mooi om te zien dat stagiaires deze technieken zo hoog waarderen. De techniek 'de ervaring integreren met nieuwe kennis zoals literatuur en beroepscode' wordt het minst gewaardeerd door de stagiaires. Docenten zullen herkennen dat het koppelen van praktijk aan theorie een lastige vaardigheid is voor studenten in het hoger onderwijs maar dit is wel een essentieel onderdeel van kritisch reflecteren. Middels die techniek kan de stagiaire overstijgend aan zijn ervaring verbanden, oorzaken of gevolgen zien van wat er in de beroepspraktijk gebeurt en hoe dit van invloed is of beïnvloedt wordt door ontwikkelingen op macroniveau. Deze analyses komen vervolgens ten goede aan het positioneren en profileren van de beroepsgroep. De checklists geven hier handvatten voor en we hopen dat ze hun weg vinden in het hoger onderwijs ten gunste van het kritisch reflectieniveau van studenten gedurende een dialogisch feedbackproces.

## Literatuur

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106–1119.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>

Alsina, Á., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., Pérez-Burriel,

- M., & Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 148–158.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.015>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Engelbertink, M.M.J., Morren, M., Webbink, L., & Woudt–Mittendorff, K. M. (2021). *Ontwikkeling van een online leeromgeving ‘kritisch reflecteren’ ten behoeve van het kritisch reflecteren van stagiaires middels een dialogisch feedbackproces tussen stagiaires, stagebegeleiders en docenten.*
- Engelbertink, M.M.J., & Woudt–Mittendorff, K. M. (2020). Kritisch reflecteren aan de hand van het reflectie instrument NARRA. *Onderwijs Innovatie*, *1* (maart), 1–4.  
<https://onderwijsinnovatie.ou.nl/oi-maart-20/kritisch-reflecteren-met-narra-instrument/>
- Engelbertink, M.M.J., Colomer, J., Woudt–Mittendorff, K. M., Alsina, Á., Kelders, S. M., Ayllón, S., & Westerhof, G. J. (2021). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice*, *22*(1), 73–85.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*.  
<https://doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *44* (8), 1237–1252.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O’Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *35* (3), 277–289.  
<https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, *18*(3), 285–297.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>

## Over de auteurs

Dr. M.M.J. (Monique) Engelbertink is hoofddocent bij de Social Work opleiding en onderzoeker bij het lectoraat Social Work (Saxion Hogescholen). Haar onderzoeksinteresse ligt op het gebied van kritisch reflecteren, autobiografisch reflecteren, relatie ouder kind.



Dr. K.M. (Kariene) Woudt-Mittendorff is associate lector bij lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs (Saxion Hogescholen). Haar onderzoeksinteresse ligt op het gebied van studieloopbaanbegeleiding, de rol van de docent als coach en reflectie.

*Het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs verzorgt in samenwerking met de opleiding Social Work aan opleidingen diverse trainingen in de rubric Narra en ondersteunt daarnaast bij het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn kritische reflectie. De Social Work opleiding ondersteunt opleidingen binnen het mbo, hbo en universiteit in autobiografisch reflectie onderwijs. Meer informatie via [m.m.j.engelbertink@saxion.nl](mailto:m.m.j.engelbertink@saxion.nl) of [k.m.mittendorff@saxion.nl](mailto:k.m.mittendorff@saxion.nl)*