

Ontwikkeling van een online leeromgeving ‘kritisch reflecteren’ ten behoeve van het kritisch reflecteren van stagiaires middels een dialogisch feedbackproces tussen stagiaires, stagebegeleiders en docenten

Monique Engelbertink, Milou Morren, Leonie Webbink en Kariene Woudt– Mittendorff

Inleiding

Kritisch reflecteren is een van de belangrijkste competenties die professionals dienen te bezitten (Geenen, 2017; SER, 2015). Reflecteren ondersteunt niet alleen de groei van de professional maar ook de ontwikkeling van de beroepsgroep en de professie (Engelbertink, 2021; Geenen, 2017; Meijers & Mittendorff, 2017). Om studenten optimaal te kunnen ondersteunen in hun leerproces tot kritisch reflecterende professional is een dialogisch feedbackproces met meerdere feedbackmomenten een hulpmiddel. De mogelijkheden voor zo'n dialogisch feedbackproces kan worden vergroot middels een online leeromgeving (Ajjawi & Boud, 2018; Yang & Carless, 2013). In dit artikel wordt ingegaan op de ontwikkeling en uitvoering van een online leeromgeving die het kritisch reflectieproces van stagiaires in een dialogisch feedbackproces vorm geeft met hun begeleiders van zowel hun opleiding (zoals supervisors, studieloopbaanbegeleiders en andere docenten) als buiten hun opleiding (zoals stagebegeleiders). Ervaringen van 3^e jaar social work stagiaires met dit online dialogisch feedbackproces ter versterking van hun reflectievaardigheden zijn onderzocht via een experimentele setting in twee condities (experimentele groep versus controle groep).

Kritisch reflecteren

Het Landelijk Opleidingsdocument Sociaal Werk (Vereniging Hogescholen, 2017) kent tien generieke kwalificaties waaronder ‘kritisch en ethisch reflecteren’. Deze kwalificatie onderstreept het belang van kritisch reflecteren op het eigen professionele handelen, zodat sociaal werkers middels reflectie handelen op het werkelijke vraagstuk in plaats van op korte termijn oplossingen en/of op basis van intuïtie. Om deze kwalificatie te onderwijzen is het kritisch reflectie onderwijs binnen de Social Work (SW) voltijd opleiding van Saxion Hogescholen over vier leerjaren opgebouwd in vier reflectieniveaus: beschrijvend schrijven, beschrijvende reflectie, reflectie en kritisch reflecteren (Engelbertink & Woudt–Mittendorff, 2020). Engelbertink, Morren en Webbink, de eerste drie auteurs van dit artikel, deden een onderzoek naar het niveau van reflectie in reflectieverslagen van 127 tweedejaars studenten van de opleiding Social Work (2017–2018, deels ongepubliceerd). Uit dit onderzoek kwam naar voren dat geen enkele student volledig reflecteerde op het hoogste reflectieniveau (kritisch reflecteren, cijfer 10). Slechts 7% van de studenten liet dit niveau zien op enkele onderdelen van hun reflectieverslag. Het gemiddelde cijfer was een 5,9 (Engelbertink & Woudt–Mittendorff, 2020). Deze resultaten vroegen om een versteviging van het kritisch reflectie onderwijs aan de SW studenten. Tegelijkertijd werd er tijdens een audit van de SW opleiding een suggestie gedaan omtrent het tekort aan reflectievaardigheden van SW studenten: *‘Daarbij speelt in het bijzonder dat het reflectieve vermogen op eigen handelen van studenten soms tekort schiet. Het werkveld kan en moet daar een sterkere rol in gaan spelen, aldus de*

gesprekspartners' (AuditTEAM SW, 2017, p.37). Om de rol van het werkveld groter te maken is gekozen om het reflectievermogen te stimuleren van studenten social work tijdens hun stageperiode van het 3^e jaar. Middels een aanvraag in het kader van de stimuleringsregeling Open en Online onderwijs ondersteund door SURF (2019 – 2021) is het onderliggende ontwikkel- en onderzoeksproject opgezet. Het doel van het project was: een online leeromgeving ontwikkelen ter ondersteuning van 3^e jaar SW stagiaires en het stimuleren van een dialogisch feedbackproces tussen stagiaires, stagebegeleiders en supervisors ter bevordering van het kritisch reflecteren door stagiaires.

Dialogische feedbackproces

De laatste jaren staat in het hoger onderwijs de dialoog tussen docent en student centraal in het leerproces van de student. Voorheen leerde de student zelfstandig en werden competenties getoetst tijdens een eenmalig toets moment. De docent gaf daardoor alleen feedback op het eindproduct van de student. In het dialogische feedbackproces geeft de docent meerdere keren feedback op een (concept)product. Hierdoor is er meer kans dat de student in een dialoog raakt met zijn docent of medestudenten over de feedback, waardoor de feedback mogelijk beter begrepen en vaker toegepast wordt. In het gunstige geval ervaart de student middels het dialogische feedbackproces meer betrokkenheid en zelfregie tijdens zijn leerproces (Ajjawi & Boud, 2018; Yang & Carless, 2013). De dialogische feedback kan een gecombineerde vorm zijn van mondelinge en schriftelijke feedback en kan uitgevoerd worden in een face-to-face setting gecombineerd met een online leeromgeving. Yang and Carless (2013) onderscheiden drie dimensies die van belang zijn in een dialogisch feedbackproces: de inhoud van de feedback (cognitieve dimensie); de sociaal emotionele kant van het feedbackproces, zoals de relatie die een student heeft met de docent en medestudenten en hoe hij reageert op feedback (sociaal affectieve dimensie); en de opzet, structuur en organisatie van de leeromgeving en de wijze waarop de feedback wordt gegeven (dimensie leeromgeving). In dit deelonderzoek richten we ons op de dimensie leeromgeving. Voor de cognitieve en sociaal affectieve dimensie verwijzen we naar ons andere deelonderzoek (Engelbertink & Woudt-Mittendorff, 2021).

De volgende ontwerp opdracht is geformuleerd:

Ontwikkel een online leeromgeving waar stagiaires, stagebegeleiders en supervisors kunnen leren over kritisch reflecteren en waarin zij, aangevuld met face-to-face gesprekken (hybride), met elkaar een dialogisch feedbackproces kunnen uitvoeren.

De onderzoeksvragen die centraal staan zijn:

1. Reflecteren 3e jaars SW stagiaires op een hoger reflectieniveau indien zij begeleid worden door hun stagebegeleider en supervisor in een hybride dialogisch feedbackproces in vergelijking met stagiaires die alleen begeleid worden door hun supervisor?
2. Hoe ervaren 3e jaars SW stagiaires het hybride dialogische feedbackproces die ze met hun stagebegeleider en supervisor hebben doorlopen?
3. Welke begeleidingstips hebben 3^e jaar SW stagiaires voor stagebegeleiders en supervisors ter bevordering van het schrijven van een kritisch reflectieverslag via een dialogisch feedbackproces?

Methode van onderzoek

Ontwerp en uitvoering pilot

Het onderzoeksontwerp is 'co creatie' waarbij de stakeholders stagebegeleiders, stagiaires en supervisors zijn. Deze stakeholders kunnen vanuit hun eigen ervaring aangeven wat nodig is in de online leeromgeving zodat het reflectievermogen van stagiaires optimaal gestimuleerd wordt. In het co creëren onderscheiden we twee fases. In fase 1 van het project is de online leeromgeving gezamenlijk ontworpen in een werkgroep met alle stakeholders (deels fysiek en deels online omdat halverwege corona zijn intrede deed, 2019 – 2020). Fase 1a en 1b vonden tegelijkertijd plaats in één werkgroep. In fase 2 is het effect van de online leeromgeving onderzocht door middel van twee verschillende toepassingen van het dialogische feedbackproces. Zie tabel 1 voor de inhoud van elke fase. In de experimentele groep kregen de stagebegeleider en de supervisor de opdracht om meerdere keren schriftelijk dan wel mondeling feedback te geven op het reflectieverslag van de stagiaire. Het aantal keren dat er feedback werd gegeven was aan de stagebegeleider en supervisor. De stagiaires plaatsten hun reflectieverslag in een besloten chatkanaal waar alleen de supervisor en de stagebegeleider toegang tot hadden. De feedback die gegeven werd, kon dus gelezen worden door stagiaire, supervisor en stagebegeleider. Daarnaast werd het reflectieverslag mondeling besproken tijdens een supervisiebijeenkomst met de supervisor en medestudenten, zodat de stagiaires ook mondeling feedback kregen van hun supervisor en hun medesupervisors. De stagiaires uit de controlegroep kregen slechts eenmaal schriftelijk feedback van hun supervisor. Zij bespraken ook het verslag tijdens een supervisie bijeenkomst en kregen daarmee ook mondelinge feedback van hun supervisor en hun medesupervisors.

Tabel 1 Ontwerp en uitvoering onderzoek

Fase	Inhoud	Uitvoering
1a	Ontwikkelen online leeromgeving in TEAMS (ontwerp opdracht)	Werkgroep van vier stagebegeleiders, twee supervisors, twee 4 ^e jaars SW studenten, een onderwijskundige, een instructional designer, een onderzoeker
1b	Ontwerp dialogisch feedbackproces in TEAMS (ontwerp opdracht)	Werkgroep van vier stagebegeleiders, twee supervisors, twee 4 ^e jaars SW studenten, een onderwijskundige ICT, een onderzoeker <i>Acht bijeenkomsten van 1 uur voor fase 1a en 1b</i>
2	Uitvoering pilot en onderzoek (onderzoeksvragen 1,2 en 3)	Experiment groep (N = 36) Dialogisch feedback proces tussen stagiaire en de stagebegeleider en supervisor met gebruik van de online leeromgeving en chatkanaal in TEAMS gekoppeld aan een supervisiebijeenkomst met supervisor, stagiaire en medestudenten Controle groep (N = 33) Dialogisch feedback proces tussen stagiaire en supervisor gekoppeld aan een supervisiebijeenkomst met supervisor, stagiaire en medestudenten

Procedure onderzoeksvraag 1

Selectie pilot groep. Op basis van vrijwilligheid is geworven onder de supervisors waarbij gevraagd is of ze mee wilden doen aan de experimentele groep of de controle groep (geen randomisatie vanuit de supervisors). In tabel 2 is de verdeling te zien van de stagiaires in de experimentele groep en de controlegroep (randomisatie op basis van hun supervisor). In elke supervisiegroep zaten drie derdejaars SW studenten. De supervisors hadden 1 tot maximaal 3 supervisiegroepjes onder hun hoede. Deelname door de supervisor betekende automatische deelname door de stagiaire en de stagebegeleider.

Tabel 2 Verdeling stagiaires in twee condities

Experimentele groep	Aantal stagiaires	Controlegroep	Aantal stagiaires
6 supervisors	36	5 supervisors	33
Drop out	3	Drop out	0
Totaal experiment groep		Totaal controle groep	
	33		33

Communicatie. Er is een mail gestuurd naar alle stagiaires en stagebegeleiders, zodat zij op de hoogte zijn van het gehele project, de uitvoering van de pilot en de wijze waarop de twee bijbehorende TEAMS omgevingen functioneerden (TEAMS 3^e jaar kritisch reflecteren, TEAMS Chatomgeving Kritisch reflecteren AMM). Vervolgens is er in september 2020 een online startbijeenkomst gehouden in TEAMS zodat de projectleider uitleg kon geven over de doelen van het project. Er is een beroep gedaan op de intrinsieke motivatie van zowel stagiaires als stagebegeleiders middels het uitleggen van het belang van het verhogen van het kritisch reflectieniveau van stagiaires. De beide TEAMS omgevingen zijn hierin een middel zijn. Een van de supervisors formuleerde het tegen haar stagiaires als een 'kans die [aan de student] geboden werd om zowel door stagebegeleider als haar ondersteund te worden bij het leren reflecteren'. Gedurende de pilot werden de stagiaires, stagebegeleiders en supervisors inhoudelijk en organisatorisch ondersteund door de projectleider.

Uitvoering pilot in twee groepen. De pilot is uitgevoerd in de periode november 2020 tot en met februari 2021. Een van de supervisors heeft geen uitvoering kunnen geven aan de pilot aangezien de drie stagiaires in zijn groep diverse problemen ondervonden met de uitvoering van hun stage. Daarom is besloten dat hij en zijn stagiaires zich terugtrokken uit de pilot (Tabel 2).

Respons. Er zijn 18 reflectieverslagen (55%) ingeleverd door de studenten uit de experimentgroep en 21 reflectieverslagen (64%) uit de controlegroep.

Data analyse onderzoeksvraag 1

De stagiaires hebben digitaal hun definitieve reflectieverslag ingeleverd bij hun supervisor zodat het verslag beoordeeld kon worden. De eerste drie auteurs waren de beoordelaars van alle reflectieverslagen. De beoordeling was 'double blind' (de beoordelaars waren niet op de hoogte van de naam van de

stagiaire en de conditie waarin de student viel). De beoordelaars interpreteerden het niveau van de reflectieverslagen op een zelfde manier. Dit blijkt uit een vorig onderzoek waarin er een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was tussen de drie beoordelaars. Om voor dit onderzoek wederom de beoordelingen op elkaar af te stemmen zijn gezamenlijk drie reflectieverslagen beoordeeld en besproken. Vervolgens zijn de reflectieverslagen ad random verdeeld. Bij twijfels over de beoordeling is er afstemming gezocht met een van de andere twee beoordelaars. Middels een onafhankelijke t-toets (SPSS versie 27) zijn de eindcijfers van de reflectieverslagen van de respondenten met elkaar vergeleken.

Procedure onderzoeksvragen 2 en 3

De stagiaires uit de experimentele groep (N = 36) hebben per mail een enquête toegestuurd gekregen. Er is geen enquête verstuurd naar de stagiaires uit de controle groep omdat we vooral inzicht wilde krijgen in de ervaringen met het dialogisch feedbackproces tussen de stagiaires en hun stagebegeleider en supervisor. De enquête is gemaakt in Qualtrics en werd anoniem ingevuld. In dit artikel gaan we in op de antwoorden van vijf vragen. De eerste twee vragen waren gericht op de meerwaarde van de ontvangen schriftelijke en mondelinge feedback in het dialogische feedbackproces. Vraag drie was gericht op de vraag of de stagiaires het nuttig vonden dat ze zowel door hun stagebegeleider als hun supervisor werden begeleid in het schrijven van een reflectieverslag. De vierde en vijfde vraag vroeg hen naar begeleidingstips die ze respectievelijk zouden geven aan supervisors en stagebegeleiders om stagiaires optimaal te kunnen begeleiden in het schrijven van een reflectieverslag.

Analyse onderzoeksvraag 2 en 3

Middels frequenties zijn de antwoorden weergegeven van de respondenten. De eerste auteur heeft de open vragen gelabeld. De eerste open vraag is op deductieve wijze geanalyseerd. In de methode supervisie staan drie aspecten centraal, namelijk denken voelen en handelen (Van Lieshout, 2017). Er is gekeken in hoeverre deze drie aspecten aanwezig zijn. Voor de overige vragen is op inductieve wijze gekeken welke sub thema's naar voren kwamen in de antwoorden van de respondenten.

Respons. Van de 33 stagiaires uit de experimentele conditie hebben 13 studenten (39%) de enquête ingevuld.

Resultaten

De resultaten van de ontwerp opdracht worden eerst weergegeven en vervolgens de resultaten van de drie onderzoeksvragen (Tabel 1).

Resultaten ontwerp opdracht

Fase 1a ontwikkelen online leeromgeving in TEAMS

Stap 1 kiezen van een online Learning Management System (LMS). Er is gekozen om de online leeromgeving te ontwikkelen in het LMS TEAMS aangezien TEAMS afgelopen jaren binnen het hoger onderwijs het dominante communicatieplatform is geworden. Tevens kunnen, in tegenstelling tot de

gangbare leeromgevingen, externe stagebegeleiders eenvoudig aan TEAMS worden toegevoegd. Hierdoor wordt de samenwerking met het werkveld zeer laagdrempelig.

Stap 2 ontwerpcriteria. De online leeromgeving is ontworpen met het oog op maximale gebruiksvriendelijkheid en motiverende technieken die de student ondersteunen bij het online werken. Zo is voorgenomen om het leermateriaal divers te ontwerpen (podcast, kennisclip, audiofragmenten, filmpje, quiz), eenduidige lay-out en formats te gebruiken, en de leeromgeving op te bouwen middels de onderdelen van kritisch reflecteren. Het voert te ver om hier op deze inhoud in te gaan.

Stap 3 ontwikkelen van de materialen. De materialen zijn ontwikkeld door de werkgroep leden gedurende acht bijeenkomsten. De eerste opzet werd gemaakt door de eerste auteur zodat dit tijdswinst opleverde tijdens de bijeenkomsten. Met de werkgroep is overlegd welke materialen en welke inhoud van belang zijn voor de online leeromgeving. Zo is door de stagebegeleiders ingebracht dat het openstaan voor feedback een belangrijke vaardigheid is die vaak ontbreekt bij stagiaires en mogelijk vaak de oorzaak is van het doorlopen van een moeizame stageperiode. Om die reden is er een apart kanaal gemaakt gericht op openstaan voor feedback, zodat zowel de begeleiders als de stagiaire gezamenlijk kunnen vaststellen en bewust worden van de mate waarin de stagiaire openstaat voor feedback. Daarnaast wordt de stagiaire gestimuleerd om tot gedragsverandering over te gaan indien nodig. Er is een introductiefilmpje gemaakt buiten de bijeenkomsten om waarin twee stagebegeleiders, een supervisor en een vierdejaarsstudent vertellen over het belang van het dialogisch feedbackproces tussen stagiaire, stagebegeleider en supervisor. Twee collega's van de SW opleiding hebben meegewerkt aan het introductiefilmpje en de podcast. De Saxion afdeling *Teaching and Learning Centre* heeft ondersteuning verleend rondom de uitvoering en opnames van het introductiefilmpje, de podcast en de lay-out van het leermateriaal. De online leeromgeving is vrij toegankelijk en de materialen kunnen door elke opleiding gebruikt worden ten behoeve van een eigen TEAMS omgeving en aangepast worden naar wens.

Fase 1b Ontwerp dialogisch feedbackproces in TEAMS

In eerste instantie was het de bedoeling om het dialogisch feedbackproces tussen stagiaire, stagebegeleider en supervisor te laten verlopen via de CHAT functie in TEAMS. Deze CHAT functie geeft de mogelijkheid om op een overzichtelijke wijze te communiceren waarbij alle geschiedenis van de communicatie tussen deze drie personen makkelijk terug te vinden is. De stagiaire kan zijn eigen stagebegeleider en supervisor toevoegen aan een chat. Daarnaast kan een symbooltje uitgereikt worden zoals een duimpje, hartje of smiley om de communicatie aantrekkelijk te maken en elkaar te motiveren of te bedanken op eenvoudige wijze. Na een testperiode bleek dat de CHAT functie in TEAMS niet volledig functioneert bij externen. Saxion heeft TEAMS vanwege privacy redenen zodanig ingesteld dat internen met externen geen Word bestanden uit kunnen wisselen. We zagen twee alternatieven voor het uitvoeren van het dialogisch feedbackproces: 1. De communicatie via mail te laten verlopen zodat de stagiaire het zelf kan opzetten en initiëren 2. De communicatie via een aparte TEAMS omgeving uit te voeren. Per TEAMS omgeving kunnen er 35 besloten kanalen aangemaakt worden. Voor dit laatste is gekozen vanwege de vele voordelen die hierboven genoemd zijn. Echter, er was een nadeel omdat de stagiaire de CHAT niet zelf kon aanmaken. Niet iedere supervisor heeft de tijd en vaardigheid om de kanalen zelf aan te maken en daarom heeft de projectleider deze kanalen aangemaakt. Na het toevoegen van de stagiaire, stagebegeleider en supervisor heeft ze het kanaal zelf verlaten om de privacy te waarborgen. Een van de 36 stagebegeleiders kon daarnaast niet worden toegevoegd omdat het mailadres geweigerd werd door TEAMS. Ook de Saxion adviseur had geen verklaring of oplossing voor deze weigering.

Resultaten onderzoeksvraag 1

Gemiddeld ontvingen de respondenten die het dialogisch feedbackproces uitvoerden met hun stagebegeleider en hun supervisor een hoger cijfer op hun reflectieverslag (gem. = 7,2; SD 2,0) dan de respondenten die het dialogisch feedbackproces uitvoerden met hun supervisor (gem. = 5,6; SD 1,7). Dit verschil is significant ($p < 0.01$).

In Tabel 3 zijn de cijfers gekoppeld aan de vier reflectieniveaus zodat meer inzicht verkregen kan worden in de beoordelingen van de reflectieverslagen. Vier stagiaires (22%) die vanuit de experiment conditie begeleid werden door zowel de stagebegeleider als de supervisor bereikten het kritische reflectieniveau. Geen van de stagiaires uit de controlegroep bereikten het kritische reflectieniveau.

Tabel 3 Verdeling reflectieniveaus

	Experimentgroep (N = 18)	Controlegroep (N = 22)
Reflectieniveau 1 (cijfer 0,1,2)	0	0
Reflectieniveau 2 (cijfer 3,4,5)	4	13
Reflectieniveau 3 (cijfer 6,7,8)	10	9
Reflectieniveau 4 (cijfer 9 & 10)	4	0

Resultaten onderzoeksvraag 2 en 3

De respondenten is gevraagd welke schriftelijke feedback van de stagebegeleider en/of hun supervisor ze het meest nuttig vonden in het schrijven van het reflectieverslag. De respondenten konden de vraag overslaan als ze geen schriftelijke feedback hadden ontvangen. Acht van de 13 respondenten hebben deze vraag beantwoord. De drie aspecten waarop geanalyseerd is (denken, voelen en handelen, (Van Lieshout, 2017) zijn benoemd door de respondenten en alle antwoorden waren unieke antwoorden die niet benoemd werden door andere respondenten (zie tabel 4).

De respondenten zijn gevraagd welke mondelinge feedback van de stagebegeleider en/of hun supervisor ze het meest nuttig vonden in het schrijven van het reflectieverslag. Ook deze vraag konden de respondenten overslaan als ze geen mondelinge feedback hadden ontvangen. Drie van de 13 respondenten hebben deze vraag beantwoord. Er is niet gevraagd in hoeverre de respondenten wel of geen mondelinge feedback hebben gekregen. De aspecten denken en handelen werden benoemd door de respondenten maar het voelen niet (zie tabel 4). Dat de student meer mag stilstaan bij de ervaring zelf in plaats van zich alleen maar te richten op toekomstig handelen, wordt zowel genoemd bij de schriftelijke als de mondelinge feedback. Daarnaast wordt zowel bij de schriftelijke als de mondelinge feedback benoemd dat er vragen gesteld werden door de stagebegeleider en beide keren gaf dat een positieve impuls bij de stagiaire. Er is een keer benoemd dat het hybride dialogisch feedbackproces nuttig was. Citaat respondent: *In gesprek gaan over de geschreven feedback en deze samen analyseren en bedenken vanuit welke gedachten sommige stukken zo zijn geschreven.*

Tabel 4 Nuttige feedback

Meest nuttige feedback	Schriftelijk	Mondeling
Denken		
De vragen die gesteld werden gaven ander perspectief	x	
De vragen die gesteld werden stimuleerde om hard na te denken		x
Dat de feedback van zowel stagebegeleider en supervisor zorgde voor twee verschillende perspectieven	x	
Dat de student objectiever naar de situatie kon kijken	x	
Dat discussies positieve nieuwe ideeën kunnen brengen	x	
In gesprek gaan over de geschreven feedback en deze samen analyseren en bedenken vanuit welke gedachten sommige stukken zo zijn geschreven		x
Voelen		
Dat de stagiaire stil mag staan bij wat ze voelt	x	
Handelen		
Positieve feedback op het handelen wat de stagiaire steun in de rug gaf	x	
Competenties die beheerst werden zijn benoemd door stagebegeleider en daarbij de tip om te richten op competenties die minder beheerst werden	x	
Dat de stagiaire haar eigen handelen moet verantwoorden	x	
Dat de student meer mag stilstaan bij de ervaring zelf in plaats van zich alleen maar te richten op toekomstig handelen	x	x
Tips gekregen over hoe gehandeld kan worden		x

De derde enquêtevraag was: In hoeverre lijkt of vond je het nuttig dat je door zowel de stagebegeleider als de supervisor wordt begeleid in het schrijven van een reflectieverslag tijdens je 3^e jaars stage? 10 van de 13 respondenten hebben deze vraag beantwoord. De respondenten gaven aan dat het zeer nuttig (N=5) tot nuttig (N=5) was. De respondenten geven aan dat zowel de stagebegeleider als de supervisor ervaren personen zijn en dat het van meerwaarde was dat zij vanuit hun expertises en invalshoeken de stagiaires stimuleerden om kritisch te reflecteren (N= 8). Citaat respondent: *Heel nuttig omdat er vanuit 2 perspectieven vernieuwende inzichten kwamen. Tevens vanuit een andere context. Zo was mijn supervisor heel waardevol voor mijn persoonlijkheid/emoties en mijn stagebegeleider wat meer voor mijn professioneel handelen.*

Dat er twee personen naar keken zorgde voor meer motivatie (N = 1) en ze konden daardoor kritischer reflecteren op zichzelf (N = 3). Een van de respondenten gaf aan dat de tijdsinvestering van het schrijven van het reflectieverslag beperkt was en dat het schrijven ervan aansloot bij supervisie. Citaat respondent: *Ik vond het een fijn onderdeel. Het duurde niet te lang en was makkelijk te combineren met het vak supervisie. De kennis die we bij dat vak opdeden konden we toepassen in de NARRA. Het was fijn om even tussendoor een extra feedback moment te krijgen en ook nog vanuit twee perspectieven. (Auteurs: de NARRA is de rubric die gebruikt is voor het reflecteren, zie Engelbertink en Woudt-Mittendorff (2020))*

Er was een respondent die een kanttekening plaatste over de meerwaarde op lange termijn. Citaat respondent: *Op zich positief en niet verkeerd, toch vergeet je dit alweer snel en mag er misschien vaker op worden teruggeblikt.*

De vierde enquête vraag luidde: Welke tips heb je naar alle supervisors zodat zij in de toekomst stagiaires optimaal kunnen begeleiden in het schrijven van een reflectieverslag? Er zijn acht respondenten die tips hebben gegeven (Tabel 5). Uit de tips kwamen drie labels naar voren: instructie, houding en vaardigheden. De openheid en positieve en constructieve feedback van supervisors werd erg gewaardeerd door de respondenten. Sommige respondenten misten uitleg bij de reflectie opdracht. Citaat respondent over deze ervaren beperkte instructie: *Misschien het verduidelijken van de opdracht, de opdracht (wat ik precies moest doen maar ook wat het doel was) was voor mij als student wat onduidelijk.*

De vijfde en laatste vraag luidde hetzelfde als de vorige maar dan gericht aan stagebegeleiders (Tabel 5). Ook hier gaven acht van de 13 respondenten tips waarbij in tabel 5 te zien is welke tips overeen kwamen. De tips die de meeste respondenten gaven, was om veel in gesprek te gaan met hun stagiaires zodat de wederzijdse betrokkenheid vergroot wordt en het leerproces bijgestuurd kan worden. Citaat respondent: *Mijn tip hierbij is dat je veel in gesprek moet over de verloop van de stageperiode. Vaak reflecteren hoe een periode voorbij gaat en hoe deze ontwikkeling zich meebrengt. Zo wordt er bewustwording gecreëerd bij de stagiaire.*

Citaat respondent: *Ik vind dat stagebegeleiders de kritische chatomgeving serieus moeten nemen, want voor studenten kan deze mogelijkheid heel veel betekenen.* Uit de tips voor supervisors en stagebegeleiders blijkt dat sommige stagiaires meer duidelijkheid nodig hadden over de reflectieopdracht en de uitwerking daarvan.

Tabel 5 Tips voor stagebegeleiders en supervisors

Tips voor begeleiders om stagiaires te begeleiden met kritisch reflecteren (aantal keren genoemd)	Supervisors	Stage-begeleiders
Didactisch		
Bespreek tijdens supervisie de andere invalshoeken die aanwezig zijn in een situatie waarover gereflecteerd wordt	x	
Geef eerst kennis hoe je het moet aanpakken, wat het doel is van de opdracht en wees zo duidelijk mogelijk in je instructie. (5)	x	x
Breng de stagiaire op weg, misschien moet er een format aangeleverd worden	x	
Stagebegeleiders moeten de chatomgeving serieus nemen want voor stagiaires kan deze mogelijkheid heel veel betekenen		x
Bespreek de situatie waarop reflecteert wordt vooraf zodat dit de stagiaire helpt bij het schrijven. Houd daarbij de richtlijnen van de opleiding als uitgangspunt.		x
Houding		
Ze hebben een open houding nodig zodat de stagiaire zich op zijn gemak voelt om te kunnen reflecteren op zichzelf en op zijn handelen (2)	x	
Zorg voor een gelijkwaardige houding tussen supervisor en stagiaire zodat dit ten goede komt aan de open houding van de stagiaire.	x	
Wees er zoveel mogelijk voor de stagiaire.		x
Leef je in in de stagiaire, zij zijn nog nieuw in de stageomgeving		x
Vaardigheden		
Geef positieve, empathische en constructieve feedback omdat dit zorgt voor motivatie en acceptatie van de feedback bij studenten	x	
Laat stagiaires goed over zichzelf nadenken en laat ze in hun emoties duiken.	x	x
Focus op de goede dingen in plaats van veel feedbackpunten noemen hoewel supervisors ook kritisch mogen blijven.	x	
Ga vaak in gesprek met de stagiaire over de verloop van de stageperiode (3). Dit creëert bewustwording van de stagiaire (1) en betrokkenheid van de begeleider en daardoor is er ruimte om bij te sturen (1).		x

Conclusie

Met betrekking tot de ontwerp opdracht kan gesteld worden dat er een online leeromgeving is ontwikkeld in TEAMS waar stagiaires, stagebegeleiders en supervisors kunnen leren over kritisch reflecteren. Het dialogisch feedbackproces kan vanwege afschermregelingen in het hoger onderwijs niet via de chat plaatsvinden. In het huidige onderzoek heeft het plaatsgevonden via een besloten kanaal in een TEAMS omgeving. Aangezien dit een tijdrovende administratieve klus is bevelen we aan om het dialogische

feedbackproces per email plaats te laten vinden zodat de stagiaire zijn eigen stagebegeleider en supervisor zelf kan uitnodigen voor dit proces.

Op de eerste onderzoeksvraag kan bevestigend geantwoord worden. Derdejaars SW stagiaires reflecteren op een significant hoger reflectieniveau indien zij begeleid worden door zowel hun stagebegeleider als hun supervisor in vergelijking met alleen de begeleiding door hun supervisor. 22% van de stagiaires die begeleid werden door zowel de stagebegeleider als de supervisor behaalden het kritische reflectieniveau. Opvallend daarbij was dat geen van de stagiaires het kritische reflectieniveau behaalden indien zij alleen feedback kregen van hun supervisor. Deels kan dit komen doordat stagiaires meer hun best doen om tot een goed reflectieverslag te komen als de stagebegeleider meeleeft. Een andere verklaring kan gezocht worden in het aantal keren dat er feedback gegeven werd. Mogelijk presteren studenten hoger als zij meerdere keren feedback ontvangen, ongeacht van wie deze feedback komt. Meer onderzoek, bij voorkeur onder grotere studentengroepen, is nodig om het verschil in reflectieniveau te kunnen verklaren.

Uit de tweede onderzoeksvraag volgt dat stagiaires het dialogische feedbackproces met hun stagebegeleider en hun supervisor nuttig tot zeer nuttig vinden. De meest nuttige feedback die stagiaires hebben ontvangen van hun stagebegeleider en supervisor beslaat het terrein van zowel denken, voelen als handelen en er lijkt geen verschil in de invloed die schriftelijke en mondelinge feedback kan hebben.

Uit de derde en laatste onderzoeksvraag blijkt een positieve houding ten opzichte van het leren kritisch reflecteren middels feedback van zowel hun stagebegeleiders als hun supervisor. Studenten willen graag diep reflecteren op hun emoties en hun handelen en hebben daarbij baat bij een open en gelijkwaardige houding van de begeleider die positieve constructieve feedback geeft. De stagebegeleider dient regelmatig met de stagiaire in gesprek te gaan om te reflecteren op het leerproces. De studenten hebben vooraf duidelijke instructie nodig van zowel supervisor als stagebegeleider over de reflectieopdracht en lijken daarbij over het hoofd te zien dat de instructie ook in de online leeromgeving te vinden is. Of de leeromgeving voldoende heldere leerinstructie geeft voor de studenten is echter niet meegenomen in dit onderzoek.

Samenvattend kan gezegd worden dat de online leeromgeving over kritisch reflecteren en het hybride dialogische feedbackproces tussen stagiaire, supervisor en stagebegeleider de stagiaire helpt om op een hoger niveau kritisch te reflecteren. De online leeromgeving in TEAMS is een laagdrempelige manier om opleiding en werkveld met elkaar te verbinden. De komende jaren zal de opleiding social work alle supervisors en stagebegeleiders van 3^e jaars SW studenten motiveren om het hybride dialogische feedbackproces gericht op kritisch reflecteren toe te passen.

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>

Auditteam SW. (2017). *Auditrapport Opleiding Social Work* (Issue September).

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., & Woudt-Mittendorff, K. M. (2021). *Procesverslag: Bevorderen van het dialogisch feedback proces tussen begeleiders en stagiaires middels twee checklists ter ondersteuning van het kritisch reflecteren*.

Engelbertink, M.M.J. (2021). *Towards a strong professional identity within higher education, increasing the effectiveness of critical reflection through autobiographical reflexivity and persuasive technology*. University of Twente.

Geenen, M.-J. (2017). *Reflecteren, leren van je ervaringen als professional* (2e druk). Coutinho.

Meijers, F., & Mittendorff, K. (2017). *Zelfreflectie in het hoger onderwijs* (F. Meijers & K. Mittendorff (eds.)). Garant.

SER. (2015). *Leren in het hoger onderwijs van de toekomst (Advies over de Strategische Agenda Hoger Onderwijs 2015–2025)*.

Van Lieshout, V. M. W. J. (2017). Supervisie: leren over mezelf. *Bijblijven*, 33 (7/8), 475–497.

Vereniging Hogescholen. (2017). *Landelijk Opleidingsdocument Sociaal Werk*.
http://www.vereniginghogescholen.nl/system/profiles/documents/000/000/212/original/Landelijk_opleidingsdocument_Sociaal_Werk_-_downloadversie.pdf?1494439200

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).

M. (Milou) Morren MSc is learning designer bij het Teaching and Learning Centre (Saxion Hogescholen). Ze is alumna van de opleiding SW Saxion Hogescholen.

L. (Leonie) Webbink MSc is (gedrags)psycholoog bij Veiligheidsregio Noord- en Oost-Gelderland. Ze is alumna van de opleiding SW Saxion Hogescholen.

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 of k.m.mittendorff@saxion.nl