

# Learner control en preferenties van studenten... ingrediënten voor reflectie?

Drs. J.C. Callens (jeanclaude.callens@katho.be) is verbonden aan de Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie; en KATHO, Dienst Onderwijs & Kwaliteit en Impulscentrum.  
Prof. dr. J. Elen is verbonden aan het Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie van het departement Pedagogische Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven.

*Reflecteren wordt sinds geruime tijd als belangrijk beschouwd in het onderwijs en in een lerarenopleiding worden studenten geregeld gevraagd te reflecteren. In deze bijdrage gaan we na of derdejaarsstudenten in een lerarenopleiding reflecteren als een essentieel onderdeel van een praktijkvorming beschouwen en of ze controle over hun reflectieopdrachten wensen. De preferenties werden aan de hand van een zelfgeconstrueerde vragenlijst nagegaan. Dit nadat de studenten een reeks reflectieopdrachten hadden uitgevoerd waarbij ze ervaring opdeden met een verschillende mate van controle. De resultaten tonen dat de respondenten reflecteren als essentieel onderdeel beschouwen in hun praktijkvorming; en dat ze controle wensen over hun reflectieopdrachten. Nadere analyse wijst uit dat deze voorkeur voor controle wel de inhoud betreft maar niet de vormgeving van reflecties. Ten slotte konden we in dit surveyonderzoek geen preferentie vaststellen om de fases van een reflectieproces te controleren.*

## INLEIDING

Sinds de jaren tachtig wordt reflecteren als belangrijk beschouwd in het onderwijs (James, 2007; Korthagen, Koster, Melief & Tigchelaar, 2002). In de lerarenopleidingen wordt thans zeer geregeld aan studenten gevraagd te reflecteren (Korthagen & Vasalos, 2005). Ondanks de diversiteit in de interpretatie van het begrip reflectie (Kinsella, 2007; Ottesen, 2007; Procee, 2006; Rogers, 2001) zijn enkele gemeenschappelijke doelen aan te duiden om studenten te laten reflecteren. Samenvattend kan worden verondersteld dat reflecteren aspirant-leerkrachten ertoe aanzet hun eigen praktijk te bevragen en zodoende verantwoordelijkheid te nemen over hun professionele groei (Calderhead & Gates, 1993). In deze bijdrage hanteren we de definitie van Korthagen e.a. (2002): 'Iemand reflecteert als hij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis of inzichten te structureren of te herstructureren' (Korthagen e.a., 2002, p. 84).

## AANPAKKEN OM TE REFLECTEREN

Op basis van een analyse van het werk van Dewey, Schön, Boud, Keogh en Walker, Langer, Loughran, Mezirow en ten slotte Seibert en Daudelin besluit Rogers (2001) dat

aanpakken om te reflecteren een aantal gemeenschappelijkheden en een aantal significante verschillen kennen. In veel aanpakken wordt gestart met het vaststellen van een probleem, daarnaast komt in elk geval als tweede stap het verzamelen van bijkomende informatie. De verzamelde informatie leidt dan tot een plan (dit is echter niet altijd duidelijk omlind) en de beslissing om te handelen. De laatste stap is het opnieuw ondernemen van actie. Het proces van reflectie heeft niet altijd een exact aan te wijzen begin en einde; dit proces moet dan ook vooral worden gezien als 'voortdurend', als een zich uitbreidende spiraal.

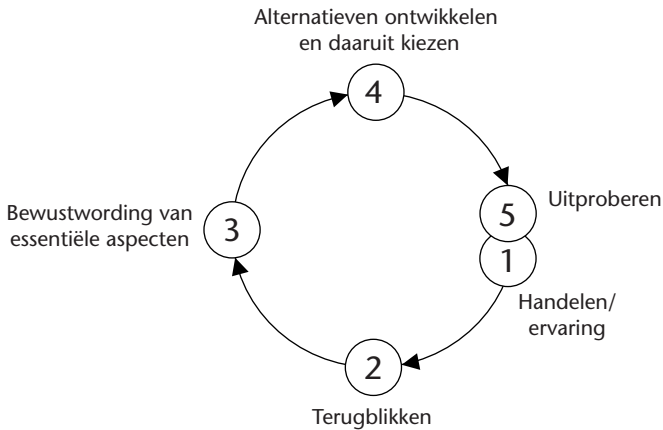
Een verschil in aanpak om te reflecteren kan worden gemaakt door te refereren aan het aantal en de volgorde van de fasen die worden aangeduid in een reflectieproces. Rogers (2001) vermeldt dat sommige auteurs drie fasen onderscheiden (Boud, Keogh & Walker, 1985), andere vijf (Dewey, 1933; Loughran, 1996) en sommigen zelfs acht (Mezirow, 1991). Daartegenover staat dat sommige auteurs geen enkele fase onderscheiden (Langer, 1989; Schön, 1983). Sommigen zien die stappen als sequentieel (Seibert & Daudelin, 1999), terwijl Dewey (1933) en Loughran (1996) vermelden dat de fasen in een reflectieproces niet noodzakelijk een bepaalde volgorde dienen te volgen. We vatten samen door twee benaderingen te onderscheiden; een aanpak met een 'stap-voor-stap-protocol' ('gestructureerde aanpak') en een benadering die geen verschillende opeenvolgende stappen benadrukt maar verschillende accenten en mogelijkheden opgeeft ('niet-gestructureerde aanpak').

In dit onderzoek kiezen we digital storytelling als voorbeeld van een 'niet-gestructureerde aanpak'. Banaszewski (2005) definieert digital storytelling als de praktijk om een persoonlijk verhaal te combineren met multimedia (beelden, audio en tekst) om een korte autobiografische film te produceren. In zijn 'cookbook for digital storytelling' vermeldt Lambert (2003) verschillende aandachtspunten om digitale verhalen door studenten te laten schrijven; hij benoemt deze als zeven elementen. Studenten kunnen deze aandachtspunten gebruiken als kapstukken bij het opmaken van hun digitale verhalen. Tabel 1 vat de zeven elementen van Lambert samen.

Tabel 1 Samenvatting van zeven elementen van digital storytelling (Lambert, 2003)

<b>Zeven elementen van digital storytelling</b>	
<b>Tijdens het schrijven</b>	<b>Tijdens de constructie</b>
1. Perspectief	4. Opbouw van het verhaal
2. Rode draad	5. Eigen stem
3. Emotionele inhoud	6. Geluidsspoor
	7. Hoofdzaak

Als voorbeeld van een gestructureerde aanpak kiezen we voor het ALACT-model (Action, Looking back, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action and Trial) van Korthagen en Vasalos (2002).



Figuur 1 Model van Korthagen en Vasalos (2002, p. 30)

## AUTONOMIE EN REFLECTEREN

De idee dat reflecteren leerkrachten ertoe aanzet verantwoordelijkheid te nemen over de eigen professionele groei, impliceert aan de ene kant dat de student een autonome attitude adopteert en aan de andere kant dat lectoren een ‘coachende’ attitude opnemen (Procee, 2006). Ook Rogers (2001) verwijst naar het belang van autonomie bij het tot stand komen van reflecteren. Vergeer (2001) definieert autonoom handelen als ‘een activiteit van leerlingen op school, waarbij een leerling alleen en in overleg met medeleerlingen en vertegenwoordigers van de school een eigen voorkeur voor wat betreft zijn manier van leren kenbaar kan maken en – voor zover de school de gelegenheid biedt – ook kan uitvoeren’ (Vergeer, 2001, p. 58).

Autonomie hertalen we in deze bijdrage naar ‘het geven van controle aan de lerende’; wat we verder als ‘learner control’ benoemen. Volgens Scheiter en Gerjets (2007) is het toekennen van learner control niet unidimensioneel, maar hangt de invulling af van de ‘aard’ van de beslissingen die moeten en/of kunnen worden gemaakt. Om learner control in functie van een reflectieproces te definiëren, verwijzen we naar Procee (2006), die een onderscheid maakt tussen ‘reflection’ en ‘reflectivity’. Waarbij reflectivity gekarakteriseerd wordt door een hegemonisch, normaliserend idee over onderwijs en reflection meer een belichaming van kritische sociale theorie is. In de context van dit onderzoek betekent dit dat vanuit een normaliserend idee (confer reflectivity) meer wordt vertrokken vanuit vaststaande kaders; vanuit het perspectief ‘reflection’ daarentegen wordt meer controle aan de student toegekend. Procee duidt drie ‘dimensies’ aan om het spanningsveld tussen beide invalshoeken van reflectie te interpreteren. Als eerste dimensie noemt Procee doel (wat is het doel van de reflectie?), als tweede ‘proces’ (hoe is de reflectie uitgevoerd?) en als derde dimensie ‘focus’ (wat is het onderwerp of de ervaring waarover wordt gereflecteerd?). In deze bijdrage vertalen we het geschetste spanningsveld tussen ‘reflectivity’ en ‘reflection’ in enerzijds reflecteren vanuit een dui-

delijk afgebakend kader en anderzijds in controle hebben over elementen van reflectieopdrachten.

Om learner control verder af te bakenen vertrekken we vanuit de drie dimensies die Procee onderscheidt en linken focus aan de competenties waarover wordt gereflecteerd en proces aan een aanpak om te reflecteren. Een aanpak om te reflecteren wordt verder opgedeeld in de fasen die studenten doorlopen om een reflectieproces te vervolledigen (zie gestructureerde en niet-gestructureerde aanpak) en in de richtlijnen die studenten krijgen in functie van de vormgeving van hun reflecties. Wanneer studenten reflecteren met een niet-gestructureerde aanpak, betekent dit dat ze meer controle hebben over de fasen van het reflectieproces dan wanneer ze reflecteren met een gestructureerde aanpak. Wanneer studenten de vormgeving van de reflecties controleren, bepalen ze zelf hoe hun reflecties eruitzien. Doel, ten slotte, wordt in deze bijdrage niet meegenomen. Immers, dit onderzoek richt zich op derdejaarsstudenten van een lerarenopleiding; en we gaan er dan ook van uit dat het doel voor het opmaken van de verschillende reflectieopdrachten voor alle studenten het behalen van een diploma is.

Tabel 2 Overzicht elementen van learner control in de reflectieopdrachten

<b>Dimensies Procee</b>	<b>Omschrijving door Procee</b>	<b>In functie van dit onderzoek</b>
Doel	Wat is het doel van de reflectie?	Niet van toepassing
Proces	Hoe is de reflectie uitgevoerd?	Aanpak om te reflecteren - Vormgeving van het reflectierapport - (Niet-)gestructureerde aanpak om te reflecteren
Focus	Wat is het onderwerp of de ervaring waarover wordt gereflecteerd?	- Competenties waarover wordt gereflecteerd

## PROBLEEMSTELLING

De aanname dat autonomie een essentiële voorwaarde is om tot reflecteren te komen, heeft een aantal implicaties. Ten eerste moeten studenten bereid zijn te reflecteren. Ten tweede impliceert autonomie dat studenten bereid moeten zijn tot 'het nemen van controle'. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvragen:

- Vinden studenten reflecteren een essentieel onderdeel in de praktijkvorming van een leraar?
- Wensen studenten learner control over hun reflectieopdrachten? En zo ja, waarover willen ze kunnen beslissen?

## SUBJECTEN

---

Dit surveyonderzoek vond plaats bij derdejaarsstudenten in een lerarenopleiding; meer bepaald in BAKO (bacheloropleiding leraar kleuteronderwijs) en BALO (bacheloropleiding leraar lager onderwijs). In totaal ging dit om 96 studenten, van wie 41 uit BAKO en 55 uit BALO. Van deze 96 studenten dienden er 62 studenten een vragenlijst in; 31 uit BALO (V = 25, M = 6) en 31 uit BAKO (V = 29, M = 2). We vermoeden dat de reden voor deze drop-out kan worden gevonden in het feit dat studenten niet verplicht waren – hoewel ze uitdrukkelijk waren ‘uitgenodigd’ – een enquête in te dienen.

## INSTRUMENTEN

---

Om de preferenties van studenten na te gaan hanteerden we in dit onderzoek een zelfgeconstrueerde vragenlijst. Met deze vragenlijst peilden we ten eerste of studenten vinden dat reflecteren een essentieel onderdeel is in de praktijkvorming van een leraar. Er werden drie antwoordalternatieven voorzien: niet mee akkoord, gedeeltelijk akkoord en volledig mee eens. Tevens werd open ruimte voorzien voor een motivering van de antwoorden. Om na te gaan of studenten learner control over hun reflectieopdrachten wensen, werden in de vragenlijst drie alternatieven voorzien waarbij de studenten konden aanstippen waarover ze controle wensen: de vormgeving van reflecties, inhoud en ‘geen enkel’ (aan studenten werd gebriefd dat verschillende alternatieven mochten worden aangeduid). Er werd tevens ruimte voorzien zodat de studenten hun antwoord konden motiveren. Ten slotte werd aan de studenten gevraagd welke aanpak ze prefereren om te reflecteren (en waarom); met name reflecteren volgens het ALACT-model (is gestructureerde aanpak) of met behulp van digital storytelling (is niet-gestructureerde aanpak). Tevens werd gevraagd welke moeilijkheden ze hadden ervaren bij de twee aanpakken en welke suggesties ze hebben voor het formuleren van reflectieopdrachten.

## PROCEDURE

---

Dit surveyonderzoek werd afgenomen nadat studenten verschillende reflectieopdrachten hadden uitgevoerd. De reflectieopdrachten varieerden volgens de mate van learner control. In dit onderzoek duiden we acht condities van learner control aan, samengevat in tabel 3.

Tabel 3 Overzicht van de elementen van learner control in de reflectieopdrachten

Acht condities van learner control	Learner control en de inhoud waarover wordt gereflecteerd	Learner control en aanpak om te reflecteren	
		Fasen in een reflectieproces	Vormgeving van de reflecties
1	Geen learner control	Gestructureerd	Geen learner control
2	Learner control	Gestructureerd	Geen learner control
3	Learner control	Niet-gestructureerd	Geen learner control
4	Learner control	Niet-gestructureerd	Learner control
5	Geen learner control	Gestructureerd	Learner control
6	Geen learner control	Niet-gestructureerd	Learner control
7	Learner control	Gestructureerd	Learner control
8	Geen learner control	Niet-gestructureerd	Geen learner control

Er werd aan de respondenten gevraagd te reflecteren over hun ervaringen met betrekking tot hun bachelorproef. De bachelorproef is een afstudeeropdracht waar de integratie van verschillende vakgebieden – gelinkt aan een praktijkgerichte probleemstelling – centraal staat. Bij de start werden de verschillende opdrachten aan alle studenten plenair toegelicht. Daarbij werden de twee gehanteerde aanpakken om te reflecteren besproken. Bij het ALACT-model gebeurde dit door de richtvragen – die bij iedere stap van dit model staan – kort te bespreken. Bij digital storytelling werden de richtlijnen van Lambert meegegeven.

Wanneer studenten geen controle kregen over de vormgeving van reflecties, werd hun gevraagd het meegegeven reflectiesjabloon strikt te gebruiken. Wanneer studenten geen controle hadden over inhoud, werd hun gevraagd te reflecteren over respectievelijk de competenties ‘de leraar als opvoeder’ en ‘de leraar als innovator & als onderzoeker’. Als studenten wel controle over de inhoud hadden, konden ze vrij kiezen met betrekking tot de competentie waarover ze reflecteren. Studenten konden kiezen uit tien basiscompetenties, zoals geformuleerd in het document *Basiscompetenties en beroepsprofielen betreffende de leraren; Besluit van de Vlaamse Regering d.d. 29 september 1998 – B.S. 16.02.1999*. Na afwerking van de verschillende taken en dus het opdoen van de nodige ervaring werd aan de studenten gevraagd de vragenlijst in te vullen.

## METHODE

Of studenten reflecteren als een essentieel onderdeel van een lerarenopleiding beschouwen, wordt bevestigd als een significant deel van de studenten het antwoordalternatief ‘volledig mee eens’ kiest. Aangezien de antwoordalternatieven van nominaal niveau zijn en er drie antwoordalternatieven zijn (niet mee akkoord, gedeeltelijk akkoord en volledig mee eens), toetsen we of er een significant grotere voorkeur voor één van de

opgegeven antwoordalternatieven is met behulp van een chi-square-test, met een overschrijdingskans van 0.05.

Of studenten learner control wensen – en waarover – gaan we na door vast te stellen of een significant groter deel dan de helft van de respondenten één of meerdere van de vooropgestelde items van controle aanstipt. Aangezien de variabelen hier telkens van nominaal niveau zijn en er per item (= vormgeving van reflecties, inhoud en 'geen enkel') slechts twee antwoordalternatieven zijn (ja of nee) wordt gekozen voor een binomiale toets, waarbij de nulhypothese uitgaat van een kans van 50% ('Test Prop.') met een tweezijdige overschrijdingskans van 0.05.

Nadat de commentaren van de respondenten per item uit de vragenlijst werden ondergebracht, werd gezocht naar gemeenschappelijke aandachtspunten.

## RESULTATEN

Uit het surveyonderzoek blijkt dat een significant deel van de studenten (= 79.0%,  $\chi^2 = 20.903$ ,  $df = 1$ ,  $P = 0.000$ ) akkoord gaat met de stelling dat reflecteren een essentieel onderdeel in de praktijkvorming van een leraar is.

Tabel 4 Reflecteren is essentieel

	Frequentie	%
Gedeeltelijk akkoord	13	21,0
Akkoord	49	79,0
Totaal	62	100,0

De studenten geven de volgende argumenten: reflecteren als middel om je eigen handelen (onderwijsstijl, didactiek, omgang met de kinderen, ...) te verbeteren ( $n = 15$ ); stilstaan bij je eigen leerproces ( $n = 7$ ); reflecteren als methodiek om je ertoe aan te zetten nieuwe dingen uit te proberen ( $n = 2$ ); voorkomen dat je vastraakt in routine ( $n = 1$ ). Als kritiek vermelden studenten dat het neerschrijven van reflecties niet noodzakelijk is ( $n = 10$ ); wordt aangegeven dat reflectieopdrachten wel ok zijn, tenminste wanneer niet al te 'omslachtig' ( $n = 5$ ); dat je reflecties te veel opbouwt naar wat lectoren willen ( $n = 3$ ) en dat reflecteren niet iedere dag hoeft te gebeuren ( $n = 1$ ).

Uit het surveyonderzoek blijkt voorts dat maar vijf studenten aangeven geen controle te wensen over de reflectieopdrachten. Dit betekent dat een significant groter deel dan de helft (91.9%;  $p = 0.000$ ) het belangrijk vindt zelf keuzes te kunnen maken. Dit resultaat moeten we nuanceren. Immers, een significant deel van de studenten (85.5%;  $p = 0.000$ ) geeft aan graag keuze te hebben over de inhoud en zodoende zelf de competenties te bepalen waarover wordt gereflecteerd. De resultaten tonen echter ook dat

een significant deel niet aanduidt controle te wensen over de vormgeving van reflecties (74.2%;  $p = 0.000$ ).

Tabel 5 Graag keuze over competenties

	<b>Frequentie</b>	<b>%</b>
Ja	53	85,5
Neen	9	14,5
Totaal	62	100,0

Een groot aantal studenten ( $n = 33$ ) vermeldt dat het moeilijk is om rond opgelegde competenties een reflectieverslag op te bouwen; de opgelegde competenties stemmen immers niet altijd overeen met wat in de eigen praktijk is nagestreefd. Verder geven vier studenten aan dat je je bij je keuze over de inhoud meer kan richten op die competenties die je het best liggen. Anderzijds vermeldt één student dat opgelegde competenties het voordeel hebben dat je ertoe wordt aangezet te reflecteren over competenties waar je mogelijk minder goed in bent.

Tabel 6 Graag keuze over vormgeving

	<b>Frequentie</b>	<b>%</b>
Ja	16	25,8
Neen	46	74,2
Totaal	62	100,0

Drie studenten motiveren een voorkeur voor controle over de vormgeving van reflecties met de vaststelling dat ze hierdoor een meer persoonlijke toets aan hun reflectieverslagen kunnen geven; daartegenover biedt voor één student een vastgelegd stramien meer houvast.

Tot slot blijkt uit het surveyonderzoek geen voorkeur voor een specifieke aanpak; we stellen immers vast dat telkens ongeveer de helft van de studenten een voorkeur uitsprekt voor een van beide aanpakken.

Tabel 7 Voorkeur aanpak om te reflecteren

	<b>Frequentie</b>	<b>%</b>
ALACT-model, gestructureerde aanpak	30	48,4
Digital storytelling, niet-gestructureerde aanpak	32	51,6
Totaal	62	100,0



De voorkeur om te reflecteren met behulp van digital storytelling wordt als volgt gemotiveerd: leent zich meer om gevoel in te brengen (n = 12), het is plezierig/leuk in een verhaal te rapporteren (n = 11), met beelden is het gemakkelijker om je uit te drukken (n = 9), je kunt creatiever zijn (n = 3), je leert meer over jezelf (n = 1) en één student vindt dat de aanpak digital storytelling zeer bruikbaar is voor iemand die niet taalvaardig is. Bij de voorkeur voor het ALACT-model worden de volgende motivaties opgegeven: is duidelijker (n = 3) en minder omslachtig dan digital storytelling (n = 3); heeft in de praktijk meer nut dan digital storytelling (n = 2). Verder wordt gekozen voor het ALACT-model omdat je meer wordt aangezet tot het nadenken over de gegeven activiteiten (n = 2). Tot slot blijkt dat de twee studenten die geen voorkeur voor een aanpak opgaven, de keuze afhankelijk zien van de concrete situatie.

Tevens werd gevraagd welke suggesties/bemerkingen studenten hebben bij de vooropgestelde aanpakken om te reflecteren. Een globale opmerking – bij zowel digital storytelling (n = 5) als bij het ALACT-model (n = 9) – is dat er niet te veel reflectieopdrachten mogen zijn. Specifiek voor digital storytelling noteren de respondenten de volgende suggesties/bemerkingen: het is moeilijk passende foto's te vinden (n = 31); de idee, het gevoel achter een foto is voor anderen niet altijd duidelijk (n = 4). Drie studenten vinden het moeilijk om een verhaallijn uit te schrijven; ook vinden drie studenten dat er meer voorbeelden moeten worden aangereikt. Tot slot schrijven twee studenten dat studenten over voldoende ICT-vaardigheden moeten beschikken. Wat betreft het ALACT-model: twaalf studenten vinden het niet evident om telkens alternatieven te formuleren; tevens wordt aangegeven dat het niet gemakkelijk is om wat je ervaren hebt, neer te schrijven (n = 7) en in de reflectieverslagen hoofd- van bijzaken te onderscheiden (n = 2). Verder is het voor de studenten niet altijd duidelijk wat onder de verschillende stappen moet worden begrepen (n = 3), voor een aantal studenten overlappen de fasen in het ALACT-model elkaar soms (n = 4) en worden door twee studenten als ingewikkeld ervaren. Eén student vindt het moeilijk om binnen de structuur van het ALACT-model te 'blijven'. De vragen bij de verschillende stappen in het ALACT-model worden door drie studenten als nuttig ervaren. Eén student doet de suggestie om de twee aanpakken te integreren.

## **CONCLUSIES EN SUGGESTIES VERDER ONDERZOEK**

---

In deze bijdrage werden de preferenties van studenten met betrekking tot reflecteren 'an sich' en met learner control over reflectieopdrachten met behulp van een vragenlijst nagegaan. Ten eerste stellen we vast dat de bevroegde studenten reflecteren een essentieel onderdeel van de praktijkvorming van een leraar vinden. Verder stellen we vast dat de bevroegde studenten aangeven controle over hun reflectieopdrachten te wensen. Nadere analyse wijst uit dat deze voorkeur voor controle wel de inhoud betreft maar niet de vormgeving van reflecties. Ten slotte konden we in dit surveyonderzoek geen preferentie vaststellen om de fasen van een reflectieproces te controleren.

In de conclusie willen we ten eerste de aandacht vestigen op de grootte van de populatie in dit onderzoek; aangezien het slechts over een beperkte groep gaat, kunnen de resultaten niet zomaar worden gegeneraliseerd. Ten tweede wordt in deze bijdrage vertrokken vanuit de veronderstelling dat autonomie een belangrijke voorwaarde is om te reflecteren. Daarenboven wordt een koppeling gemaakt tussen autonomie en de preferenties van studenten. Zodoende worden in dit onderzoek preferenties van studenten als belangrijk aangeduid om reflecteren succesvol te maken. De resultaten van dit onderzoek impliceren ten eerste dat we de inhoud waarover wordt gereflecteerd, beter door de student kunnen laten bepalen en ten tweede dat we bij voorkeur duidelijke richtlijnen aangeven over de vormgeving van reflecties. Ten overvloede, deze conclusie vertrekt vanuit de veronderstelling dat de preferentie van studenten een belangrijke variabele is om reflecteren succesvol te maken; alvorens de vermelde implicaties effectief als vormkenmerk van reflectieopdrachten aan te duiden is een empirische vaststelling nodig dat ze effectief tot meer succesvol reflecteren leiden.

## REFERENTIES

---

- Banaszewski, T. (2005). Digital storytelling, supporting digital literacy in grades 4-12. A thesis presented to the academic faculty. Verkregen op 3 februari 2006, Georgia Institute of Technology, [http://techszewski.blogspot.com/techszewski/files/TB\\_thesis\\_2006\\_edits.doc](http://techszewski.blogspot.com/techszewski/files/TB_thesis_2006_edits.doc).
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In: D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.). *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18-40). Londen: Kogan Page.
- Calderhead, J. & Gates, P. (eds.) (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. Londen: Falmer Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective in teacher development*. Londen: The Falmer Press.
- James, A. (2007). Reflection revisited: perceptions of reflective practice in fashion learning and teaching. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 5(3),179-196.
- Kinsella, E. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395-409.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in Reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg. 23 (1).
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 11, no. 1, februari, 47-71.
- Lambert, J. (2003). Digital storytelling cookbook and travelling companion, version 4.0. *Digital diner press*. Verkregen op 17 maart 2006, <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>.
- Langer, E.J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Loughran, J.J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Washington, DC: Falmer Press.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Procee, H. (2006). Reflection in Education: a Kantian Epistemology. *Educational Theory*, V, 56(3).
- Rogers, R.R. (2001). Reflection in Higher Education: a Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1).
- Scheiter, K. & Gerjets, P. (2007). Learner Control in Hypermedia Environments. *Educational Psychology Review*, 19, 285-307.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seibert, K.W. & Daudelin, M.W. (1999). *The role of reflection in managerial learning: Theory, research and practice*. Westport: CT, Quorum.
- Vergeer, F. (2001). *Autonomie en welbevinden. Een onderzoek naar de relatie tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school*. Verkregen op 1 september 2009, Katholieke Universiteit Nijmegen, [http://webdoc.ubn.kun.nl/mono/v/vergeer\\_f/autoenwe.pdf](http://webdoc.ubn.kun.nl/mono/v/vergeer_f/autoenwe.pdf).