

Mannelijke studenten leren reflecteren

Van studenten op lerarenopleidingen basisonderwijs in Nederland wordt verwacht dat zij gedurende hun studie veelvuldig reflecteren. Vooral mannelijke studenten vinden dit lastig en vervelend en het vaak moeten reflecteren wordt nogal eens genoemd als reden om te stoppen met de opleiding. Uitgangspunt in het hier beschreven onderzoek is dat mannelijke studenten zeker willen en kunnen reflecteren als ze maar uitgelegd krijgen hoe ze dit moeten doen. In het kader van een deelproject van Meer Mans is in dit artikel een interventie beschreven waarmee studenten in de vorm van een reflectiemodel met bijbehorend begrippenkader handvatten aangereikt krijgen die hen helpen meer diepgaand te reflecteren. Een vergelijking van oude reflecties met reflecties geschreven na introductie van model en begrippenlijst laat zien dat met name mannelijke studenten veel meer theoretische begrippen zijn gaan gebruiken.¹

Leren reflecteren

In Nederland geldt de competentie 'reflectie en ontwikkeling' als een van de belangrijkste bekwaamheidseisen voor leraren. Van leraren wordt verwacht dat zij in staat zijn om het eigen professionele handelen kritisch te bekijken om zo goed mogelijk te kunnen blijven aansluiten bij wat leerlingen nodig hebben. Studenten op de lerarenopleiding basisonderwijs – de pabo – moeten zich deze kritische, reflectieve houding nog eigen maken, vandaar dat op vrijwel alle lerarenopleidingen reflecteren vanaf het eerste studiejaar onderdeel uitmaakt van het curriculum. Ondanks het belang dat op lerarenopleidingen basisonderwijs wordt gehecht aan reflecteren, blijkt dat juist het veelvuldig moeten reflecteren gedurende de studie één van de oorzaken is van de hoge uitval van mannelijke studenten (Van Eck, Heemskerk & Vermeulen,

2004; Van Mantgem, 2003). Veel mannelijke studenten vinden reflecteren lastig en daardoor tijdrovend en vaak ook weinig zinvol (Geerdink, 2007; Mullholland & Hansen, 2003). Tegelijkertijd geven zij aan dat zij er wel degelijk behoefte aan hebben om hun handelen met het oog op vervolgsituaties kritisch te doordenken (Oyler, Jennings, & Lozada, 2001). Het lijkt erop dat deze studenten niet zozeer uitvallen omdat ze niet *willen* reflecteren, maar dat ze onvoldoende weten *hoe* zij dit effectief kunnen aanpakken. Pas wanneer een student heeft leren reflecteren en daar ook voldoende handvatten voor aangeboden heeft gekregen, wordt de meerwaarde zichtbaar en neemt de motivatie om kritisch naar het eigen handelen te kijken en hier ook verslag van te doen toe (Pauw, 2007). Een student moet dus *leren* reflecteren en *leren* zijn bevindingen helder op te schrijven. Problemen met reflecteren lijken meer op te gaan voor mannelijke studenten; vrouwelijke medestudenten zijn vaardiger in het beschrijven van opgedane ervaringen (Mullholland & Hansen, 2003). Schlundt Bodien & Nelck-da Silva (2004) vonden een dergelijk onderscheid in het ervaren nut van reflecteren ook op het voortgezet onderwijs. Jongens hebben er, in tegenstelling tot meisjes, geen zin om te reflecteren op de betekenis van een door hen gelezen boek.

Het schijnbaar zonder problemen en zonder tegenzin aan de slag gaan met reflecties door meisjes kan maken dat het reflecteren abusievelijk gezien wordt als een activiteit die bij nieuwe pabostudenten weliswaar nog verder ontwikkeld moet worden, maar waarvoor de wil en de vaardigheid in beginsel al wel aanwezig is. Dit maakt dat reflecteren te weinig wordt aangeleerd (Pauw, 2007) en studenten niet horen wat het nut van reflecteren is. Dit breekt met name mannelijke studenten op die aangeven behoefte te hebben aan duidelijkheid en structuur bij opdrachten die ze moeten maken (Van Eck, Heemskerk & Vermeulen, 2004). Daarnaast is het voor mannelijke studenten lastiger zonder meer te doen wat de opleiding vraagt, zonder dat ze overtuigd zijn van het nut van die opdracht (Geerdink, 2007). Dit alles heeft geleid tot het idee dat (mannelijke) studenten expliciet aangeleerd en uitgelegd moeten krijgen hoe ze moeten reflecteren en ook *waarom*.

In het project Meer Mans wordt, zoals in het artikel van Geerdink, De Beer en Peeters op pagina 15 van dit nummer uitvoerig is belicht, in kleinschalige deelprojecten geprobeerd (sekse)verschillen te ondervangen door curriculumonderdelen zo aan te passen dat ze meer tegemoet komen aan de

AUTEUR(S)

Marlies Markhorst
Pabo Groenewoud,
Nijmegen

Fedor de Beer,
Kenniscentrum Kwaliteit
van Leren, HAN

leerbehoefte van mannelijke studenten. Omdat bekend is dat mannelijke studenten niet zomaar willen reflecteren of overtuigd zijn van het nut ervan, is binnen het deelproject *Mannelijke studenten leren reflecteren* door een van de betrokken pabo-docenten een interventie ontworpen om studenten meer gericht te leren reflecteren. Het doel hierbij was studenten voldoende handvatten te bieden zodat zij in staat zijn zelfstandig reflecties te schrijven met meer inhoudelijke diepgang. De interventie behelst een reflectiemodel met bijbehorende begrippenlijst dat studenten structuur biedt en ze bouwstenen aanreikt om in hun reflectie tot verdieping te komen. Deze interventie is tijdens bijeenkomsten Rekenen-Wiskunde bij een kleine groep studenten uitgeprobeerd en op effect onderzocht: schrijven mannelijke studenten inhoudelijk betere reflecties wanneer ze gericht leren reflecteren en uitleg krijgen over het nut ervan? Vanwege de kleine schaal waarop de interventie is uitgevoerd en op effect is onderzocht, moet dit artikel in eerste plaats gelezen worden als voorbeeld van good practice in de eigen onderwijspraktijk, precies zoals het project Meer Mans beoogt.

Het lijkt erop dat mannelijke studenten niet zozeer uitvallen omdat ze niet willen reflecteren, maar dat ze onvoldoende weten hoe zij dit effectief kunnen aanpakken.

De interventie

Context

Bij het vak Rekenen-Wiskunde wordt van eerstejaars studenten op Pabo Nijmegen verwacht dat zij een reflectie schrijven van ongeveer 1A4 naar aanleiding van een gegeven rekenles over het domein 'hele getallen'. Deze reflectieopdracht geldt als toets en wordt door de vakdocent beoordeeld. Normaliter volgt bij de introductie van de opdracht geen instructie over wat reflecteren is en wat precies van hen wordt verwacht. Studenten hebben namelijk aan het begin van het schooljaar al leren reflecteren via de 'terugblik'. Dit is een vast onderdeel op het lesvoorbereidingsformulier waarbij de student met behulp van vijf richtinggevende vragen terugkijkt op de gegeven les en op basis hiervan nieuwe voornemens formuleert. De voorgedrukte vragen bij de 'terugblik' zijn voornamelijk evaluatief van aard en leiden regelmatig tot opmerkingen als: "Ja, ik heb mijn doelen bereikt. Dat weet ik omdat ik de schriftjes van de kinderen heb nagekeken" en "Ik ben tevreden over mijn les, mijn mentor vond het ook goed gaan." Studenten gebruiken bij dit soort reflecties weinig professionele taal en verwijzen nauwelijks tot niet naar literatuur, mogelijk vanwege omdat zij onvoldoende weten hoe het reflecteren aan te pakken.

Om met name mannelijke studenten handvatten te geven bij de reflectieopdracht voor Rekenen-Wiskunde, is een reflectiemodel ontworpen met een

bijbehorende begrippenlijst. Na introductie van het model en begrippenlijst, is in drie klassen aan ongeveer tachtig studenten gevraagd de verplichte reflectie voor Rekenen-Wiskunde te schrijven.

Reflectiemodel

Uitgangspunt voor het reflectiemodel dat de studenten is aangeboden, vormt het narratieve reflectiemodel van Pauw (zie o.a. Pauw & Van de Ven, 2010; Pauw & Van Lint, 2011). Dit model gaat uit van een verhaal over een of meerdere opeenvolgende gebeurtenissen tijdens de stage van de aanstaande leraar. Doordat de student wordt gevraagd na te denken over zijn ervaringen in de stage, door zichzelf hierbij vragen te stellen en vervolgens antwoorden te zoeken in de literatuur of bij deskundigen en dat op te schrijven, wordt het reflectieve denkproces op gang gebracht. Het voor dit onderzoek vereenvoudigde model is grotendeels ontleend aan dat van Pauw & Van Lint (2011), maar spitst zich – om gebruik binnen Rekenen-Wiskunde mogelijk te maken – toe op didactiek, waarbij als opbouw geldt:

Inleiding

Authentieke vertelling. Een (levendige) vertelling over een interessante gebeurtenis in de klas, gekoppeld aan een bepaalde didactiek (zoals 'de instructie verliep moeilijk', 'de kinderen begrepen mijn uitleg niet', etc.) en hoe de student hierbinnen handelde. Plaats, tijd en bepalende personages worden benoemd.

Commentaar. De student becommentarieert de gebeurtenis, waarbij hij nadenkt over waarom iets (niet) gebeurde, wat hij daaraan heeft gedaan of juist heeft nagelaten en de keuzes die hierbij zijn gemaakt. Hierbij beschrijft de student wat hij uit deze situatie meeneemt en verbindt het commentaar aan relevante (didactische) theorie.

Het plan voor de toekomst. De student schrijft een uitgewerkt plan voor het uitvoeren van de door hem gemaakte voornemens

Begrippenlijst

Omdat reflecteren een talig proces is, is het zaak dat bij het aanleren ervan ruim aandacht wordt besteed aan het hanteren van de juiste professionele taal. Dit is de taal die in het beroep en op de opleiding wordt gehanteerd en die de student zich als aankomend professional eigen moet maken (Oonk, 2009). Reflectieverslagen voldoen pas echt als daarbij theorie en praktijk gekoppeld zijn (Kelchtermans, 2004). Om deze koppeling te vergemakkelijken, is naar het voorbeeld van Oonk (2009) een lijst met relevante theoretische begrippen uitgereikt (zie het kader voor een deel van de begrippenlijst). In deze lijst staan begrippen die in de rekenlessen die gingen over het domein 'hele getallen' aan bod zijn gekomen. Het gaat om algemene onderwijskundige begrippen als differentiatie, beginsituatie en verschillen bij kinderen en begrippen uit de inhoud en vakdidactiek van reke-

Theoretische begrippenlijst passend bij het domein hele getallen

Naar inhoud gebaseerd op Van Zanten, Van den Brom-Sneijders, Van den Bergh & Vrolijk (2007).

1	Aanvullen, verschil bepalen
2	Adaptief r-w onderwijs, aangepast, passend, afgestemd onderwijs, differentiëren(niveau)
3	Abstractieniveaus, niveauverhoging
4	Aftrekken, wegnemen, eraf doen, verminderen verschil bepalen
5	Automatiseren, automatisch/routinematig uitvoeren
6	Basisvaardigheden, het fundament, rekenen tot 20/100/1000
7	Begrijpen, inzicht hebben in, doorzien
8	Bewerkingen, basisbewerkingen
9	Cijferen, kolomsgewijs rekenen, algoritme, vaste rekenwijze
10	Concreet materiaal/materiaal, concrete hulpmiddelen, concreet niveau
.....
58	Verschijningsvormen van getallen: telgetal, hoeveelheidsgetal, meetgetal, naamgetal, rekengetal
59	Verstrengeling van domeinen
60	Verticaal mathematiseren
61	Verwisseleigenschap, commutatieve eigenschap
62	Verwoorden, onder woorden brengen, vertellen hoe gedacht is, hardop denken

nen: de getallenlijn, het telraam, realistisch rekenen et cetera.

Onderzoeksopzet

Onderzocht is vervolgens of studenten na instructie met model en begrippenlijst betere – dat wil zeggen met meer theoretische begrippen onderbouwde – reflecties schrijven dan medestudenten uit andere klassen die nog ‘gewoon’ reflecteren zonder extra instructie en hulpmiddelen. De vooronderstelling hierbij was dat logischerwijze zowel mannelijke als vrouwelijke studenten vooruit zullen gaan, al was het maar omdat er nu expliciet aandacht aan reflecteren wordt besteed, maar dat deze groei het grootst zal zijn onder de mannelijke studenten omdat het model en begrippenlijst extra houvast geeft.

Onderzoeksgroep

Om dit te kunnen onderzoeken is uit de klassen met instructie, model en begrippenlijst een onderzoeksgroep samengesteld, bestaande uit tien mannelijke en tien vrouwelijke studenten. Uit parallelklassen is vervolgens een vergelijkbare controlegroep samengesteld. De keuze voor een dergelijk klein aantal studenten is noodgedwongen gemaakt vanwege het traditioneel kleine aantal mannelijke pabo-studenten.

Om een eerlijke vergelijking tussen de seksen en tussen de onderzoeks- en controlegroep mogelijk te maken, zijn de mannen en vrouwen, uit beide groepen, met elkaar gematcht op basis van leeftijd, vooropleiding en vergelijkbare score op de in Nederland verplichte toets voor rekenen, de Wiscat. Ter illustratie: bevatte de onderzoeksgroep een mannelijke stu-

dent van achttien jaar, met als vooropleiding havo en een Wiscat-score van 126, werd hij gekoppeld aan de eerste vrouwelijke student op de alfabetische klassenlijst die aan (ongeveer) dezelfde kwalificaties voldeed. Vervolgens werd op dezelfde wijze een vergelijkbaar paar gezocht voor in de controlegroep. Van beide groepen is de verplichte reflectie *Rekenen-Wiskunde* geanalyseerd.

Analyse van reflecties

Een reflectie is ‘goed’ als er professionele taal wordt gebruikt en uit de wijze waarop is af te leiden dat deze begrippen begrepen zijn en correct toegepast worden. Hierbij is onderscheid gemaakt naar *algemeen onderwijskundige begrippen* en (*oak*)*didactische begrippen*, passend bij een gegeven les rekenen.

Bij de analyse van de reflecties is gebruik gemaakt van een zelf ontwikkeld analyse-instrument dat is gebaseerd op het reflectieanalyse-instrument van Oonk (2009).

Met behulp van dit analyse-instrument kan specifiek gekeken worden naar de *aard* en het *niveau* van het theoriegebruik op basis van zes scorecombinaties, te weten:

- de *aard* van het theoriegebruik, onderverdeeld in:
 - algemene onderwijsbegrippen
 - vak(didactische) begrippen
- het *niveau* van het theoriegebruik:
 - het begrip wordt feitelijk genoemd
 - het begrip wordt begrepen, wat blijkt uit een toelichting
- het begrip wordt vertaald naar een andere situatie.

De reflecties van zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep zijn met behulp van dit analyse-instrument door twee docentonderzoekers eerst individueel en daarna in mondeling overleg gescoord naar

Tabel 2. Gemiddeld aantal begrippen per student voor onderzoeksgroep en controlegroep.

Alle studenten									
	Onderwijsbegrippen				Vak(didactische) begrippen				Totaal
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Totaal	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Totaal	
Controle-groep (n=20)	0,95	0,85	1,80	1,80	2,35	0,65	0	3,00	4,80
Onderzoeks-groep (n = 20)	1,40	1,80	3,50	3,50	2,65	4,20	0,20	7,05	10,55
Significantie	,064	,004**	,000**	,000**	,443	,000**	,006**	,000**	,000**

* P < 0.05 ** P < 0.01

Tabel 3. Gemiddeld aantal begrippen bij mannen en vrouwen voor onderzoeksgroep en controlegroep.

	Onderwijsbegrippen								Vak(didactische) begrippen								Totaal	
	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Totaal		Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Totaal			
	m	v	m	v	m	v	m	v	m	v	m	v	m	v	m	v	m	v
Controle groep	0,9	1	0,7	1,3	0	0	1,6	2,3	1,5	3,1	0,3	1	1,8	0	1,8	4,1	3,4	6,4
Onderz. groep	1,5	1,1	1,9	1,9	0,4	0,2	3,8	3,2	2,8	2,5	3,9	4,5	6,9	0,3	6,9	7,3	10,7	10,5
Signifi-cantie	,004**	,753	,014*	,133	,017*	,042*	,000**	,093	,002**	,450	,000**	,000**	,000**	,010*	,000**	,005**	,000**	,005**

* P < 0.05 ** P < 0.01

aard en niveau (bijv. a1, b3, a2 etc). Ieder begrip wordt per reflectie slechts één keer 'geteld', waarbij het hoogst bereikte niveau wordt weergegeven.

Interview

Om te achterhalen hoe studenten het reflecteren volgens model en met begrippenlijst hebben ervaren, is een semi-gestructureerd interview afgenomen bij de studenten uit de onderzoeksgroep.

Vooral mannelijke studenten geven aan dat hun reflectievaardigheid is 'gegroeid' en hun verslagen beter zijn.

Resultaten

Reflecties

Analyse van de reflecties van de controlegroep (zie tabellen 2 en 3) maakt duidelijk dat er in de oude situatie – reflecteren zonder instructie en tools – een kwaliteitsverschil bestaat tussen reflecties van mannelijke en vrouwelijke studenten. Vrouwelijke studenten uit de controlegroep gebruiken gemiddeld 3,0 begrippen meer dan hun mannelijke medestudenten, waarbij vooral het verschil in aantal vakdidactische begrippen opvalt.

De gebruikte begrippen van zowel mannelijke als vrouwelijke studenten uit deze groep zijn vooral gescoord op niveau 1, wat betekent dat begrippen

weliswaar zijn benoemd, maar niet betekenisvol zijn gebruikt. Vertaling naar een andere situatie, niveau 3, komt bij deze groep studenten bij beide seksen niet voor.

De studenten uit de onderzoeksgroep scoren op bijna alle niveaus en op het gemiddelde totaal aan begrippen significant beter dan de controlegroep (tabel 2).

Zowel de mannelijke als de vrouwelijke studenten die hebben gewerkt met het reflectiemodel en de begrippenlijst scoren behoorlijk beter dan hun medestudenten uit de controlegroep (zie tabel 3). Het gemiddeld aantal begrippen ligt bij de mannelijke studenten uit de onderzoeksgroep 7,3 hoger. Met instructie en tools gebruiken zij ruim drie keer zoveel theoretische begrippen dan zonder. Ze gebruiken vooral meer (vak)inhoudelijke begrippen. Bij vrouwelijke studenten is dit verschil kleiner, maar ook hier significant. Opvallend is dat de sekseverschillen bij de onderzoeksgroep kleiner zijn dan de sekseverschillen bij de controlegroep. Bij de eerste groep is geen opvallend sekseverschil in totaal aantal gebruikte begrippen (10,7 versus 10,5), bij de controlegroep is het sekseverschil groter: 3,4 bij mannelijke studenten en 6,4 voor vrouwelijke studenten.

Interviews

Uit de interviews komt naar voren dat zowel mannelijke als vrouwelijke studenten enthousiast zijn over het reflectiemodel. Mannelijke studenten geven het model gemiddeld een 7,95, vrouwelijke studenten een 7,78. Vooral mannelijke studenten geven aan dat hun reflectievaardigheid is 'gegroeid' en verslagen beter zijn. Niet alleen qua omvang, maar ook qua inhoud: 'Ik had eerst een reflectie van een paar regels en nu twee kantjes,' merkte een van hen op, terwijl een

ander bekende: 'eerst typte ik maar wat.' Vooral de begrippenlijst zorgt volgens hen voor meer diepgang en theoriegebruik: 'De begrippenlijst doet je realiseren dat je meer doet in je les dan je zelf denkt'. De lijst legt volgens de mannelijke studenten expliciet de link naar de theorie, waardoor ze 'automatisch' meer theorie zijn gaan gebruiken (zeggen 5 van de 10 mannelijke studenten). Ook 'dwong het af' dat begrippen gesnapt en gebruikt werden (idem).

Als pluspunten van het gericht werken via model en met begrippenlijst noemen beide seksen: 'het helpt beter kijken', 'het leert dieper en beter nadenken', 'het levert me leerpunten op', 'het helpt bij lessen voorbereiden', 'het laat je gericht terugkijken', 'het zorgt voor theoriekoppeling' en 'het helpt leren reflecteren.' Het uitgewerkte voorbeeld bij het model wordt door beide seksen als prettig ervaren.

Zes van de tien mannelijke studenten geeft aan dat ze een bredere toepassing van het model – dus ook buiten de rekenles – een goed idee vinden, slechts een van hen lijkt dit helemaal niets. Redenen voor hem om negatief te zijn, zijn onder meer dat het werken volgens dit model meer tijd kost en dat het teveel inzoomt op één gebeurtenis in de onderwijservaring.

Conclusie en discussie

De resultaten laten zien dat de onderzoeksgroep fors beter scoort dan de controlegroep, niet alleen in gemiddeld aantal gebruikte begrippen, maar ook binnen de verschillende onderverdelingen in niveaus. Alleen al gezien het feit dat in de klassen waar het model en de begrippenlijst werd geïntroduceerd, was te verwachten dat er een verbetering zou optreden. Door de expliciete aandacht voor reflecteren zijn alle studenten uit deze groep vanzelfsprekend extra gefocust op het schrijven van een goede reflectie. Expliciete aandacht voor reflecteren helpt dus sowieso. De extra winst die hier echter lijkt te zijn behaald, zit hem vooral in het verschil tussen de mannelijke studenten uit beide groepen. Was het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten bij de controlegroep nog groot (3,0), bij de onderzoeksgroep blijkt dit verschil nihil (0,2) en nog in het voordeel van de mannelijke studenten ook. De mannelijke studenten zijn met andere woorden niet alleen behoorlijk vooruit gegaan, maar hebben zelfs hun 'gewone' achterstand op vrouwelijke medestudenten goedge maakt. Hier lijkt de invloed van een goede aansturing en voldoende houvast behulpzaam geweest: 'Ik vind het wel fijn als ik een model heb, zodat ik weet wat ik moet doen'.

Natuurlijk, de interventie is maar bij een klein aantal studenten afgenomen en op effect onderzocht, er is zeker nog meer onderzoek nodig, maar deze op kleine schaal bereikte resultaten geven hoop: reflecteren is te leren, ook voor mannelijke studenten. Het is daarom van belang dat lerarenopleidingen het leren reflecteren aan het begin van het eerste

studiejaar gestructureerd aanbieden. En niet alleen voor mannelijke studenten; ook voor vrouwelijke studenten is winst te behalen.

Omdat het werken met een begrippenlijst het gebruik en het leren van professionele taal zichtbaar stimuleert, is het wenselijk dat studenten in het eerste jaar van de pabo per onderwijseenheid een lijst met relevante theoretische begrippen krijgen die in die periode centraal staan. Gaandeweg de studie moeten studenten leren zelf dergelijke lijsten samen te stellen op basis van behandelde lesstof.

NOOT

- ¹ Dit is een deelproject van het project Meer Mans waarover op pagina 15 van ditzelfde themanummer is gerapporteerd.

LITERATUUR

- Eck, E. van, Heemskerk, I., & Vermeulen, A. (2004). *Paboy gezocht. Wat maakt de pabo en het werken op de basisschool aantrekkelijker voor mannen*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculum-perceptie en studieresultaten*. Academische Proefschrift. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Kelchtermans, G. (2004). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Mantgem, P. van (2003). *Diversiteit op de pabo door mentorprojecten* [Rapport]. Amsterdam: VHTO.
- Mullholland, J.M., & Hansen, P. (2003). Men who become Primary Teachers: an early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (3), 213-224.
- Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education* (diss.). Leiden: Mostert, & Van Onderen!
- Oyler, C., Jennings, G.T., & Lozada, P. (2001) Silenced, Gender: the construction of a male primary educator. *Teaching and Teacher Education* 17, 367-379.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo*. Een exploratieve studie. [Academisch proefschrift] Zwolle: KPZ.
- Pauw, I., & Lint, P. van (2011). *Ev'n Prakteker'n. Handleiding voor narratieve reflectie*. [Cursusboek van de Katholieke Pabo Zwolle]. Zwolle: KPZ
- Pauw, I., & Ven, P.H. van de (2010). Narratieve reflectie: leren van je stageverhalen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 31 (3), 27-32.
- Schlundt Bodien, W., & Nelck-da Silva, F. (2004). *Non Scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitude bij adolescenten*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Zanten, M. van, Brom-Sneijders, P., van den, Bergh, J. van den, & Vrolijk, A. (2007). *Hele getallen-Reken-wiskunde-didactiek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.