

[illegible]

Datum: Juni 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	5
Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling	6
1.1. Aanleiding tot het onderzoek	6
1.2. Huidige situatie	6
1.3. Gewenste situatie	7
1.4. Doel van het onderzoek	8
1.5. Onderzoeksvraag en deelvragen	8
1.6. Mijn verwachtingen	9
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	10
2.1. Begrijpend lezen	10
2.1.1. Kenmerken van begrijpend lezen	10
2.2. Leesplezier en motivatie	11
2.3. Leerkrachtvaardigheden	12
2.4. Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM)	14
2.5. Oplossingsgericht coachen	15
2.5.1. Uitgangspunten van oplossingsgericht werken	15
2.5.2. Oplossingsgerichte gespreksvoering	16
2.5.3. Techniek van de schaalvraag	17
2.6. Samenvatting	18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	19
3.1. Onderzoekscontext	19
3.2. Actieonderzoek	19
3.3. Beschrijving van onderzoeksinstrumenten in relatie tot de onderzoeksvragen	20
3.3.1. Schaalvragenlijst	21
3.3.2. Observatie	21
3.3.3. Interview met de leerkracht gecombineerd met de schaalvraag	21
3.3.4. Intervisie	22
3.3.5. Vragenlijst voor leerlingen	23
3.4. Plan van aanpak	23
3.5. Validiteit en betrouwbaarheid	23
3.6. Ethiek	24

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	25
4.1. Onderzoeksvragen en dataverzameling	25
4.2. Data-analyse en resultaten volgens de deelvragen	25
4.2.1. Deelvraag 1	25
4.2.2. Deelvraag 2	31
4.2.3. Deelvraag 3	33
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	36
5.1. Inleiding	36
5.2. Deelvraag 1	36
5.3. Deelvraag 2	37
5.4. Deelvraag 3	38
5.5. Aanbevelingen voor de praktijk	39
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	42
6.1. Betekenis en leeropbrengsten van het onderzoek	42
6.1.1. Eigen werksituatie	42
6.1.2. Eigen gedrag en gedragsverandering	42
6.1.3. Ontwikkeling van eigen vaardigheden	43
6.1.4. Eigen opvatting en overtuiging	43
6.1.5. Invloed op de persoonlijk professionele waarden en identiteit	44
6.2. Persoonlijke aanbevelingen	44
Literatuurlijst	46
Bijlagen	49
Bijlage 1: Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM)	49
Bijlage 2: Schaalvragenlijst bevorderen professioneel handelen	51
Bijlage 3: Tabel schaalvragenlijst voor en na interventieperiodes	52
Bijlage 4: Interview met de leerkrachten aan de hand van de schaalvraag	53
Bijlage 5: Vervolggesprek met de leerkrachten aan de hand van de beeldopname	55
Bijlage 6: Fasen begeleide intervisie met beeld	57
Bijlage 7: Formulier voor, tijdens en na de begeleide intervisie	59
Bijlage 8: Vragenlijst leesprofiel (Van de Mortel & Förner, 2013)	61
Bijlage 9: Tijdspad	63
Bijlage 10: Analyse begeleidercommunicatie m.b.v. het GROW-model	65
Bijlage 11: Fragment logboek	68
Bijlage 12: Feedback Critical Friends	70

Samenvatting

In de dagelijkse praktijk ervoeren mijn collega's een handelingsverlegenheid in het motiveren van de leerlingen tijdens begrijpend lezen. Veel leerlingen vonden begrijpend lezen saai en weinig uitdagend en het maakte er de lessen voor de leerkracht niet leuker op. Dit was ook merkbaar aan de leeropbrengsten. Ik ben als leescoach op zoek gegaan naar een manier om de leerkrachten en de leerlingen te motiveren voor begrijpend lezen. De onderzoeksvraag die hier uit voort vloeide, luidt als volgt:

Kan ik als leescoach door het inzetten van oplossingsgericht coachen en het GRRIM-model de instructievaardigheden van de leerkrachten van groep 6 t/m 8 verbeteren om zo de motivatie en de opbrengsten van de leerlingen tijdens begrijpend lezen te verhogen?

Gedurende het onderzoek hebben de leerkrachten zicht gekregen op hun instructievaardigheden tijdens begrijpend lezen. Door middel van oplossingsgerichte gesprekken en een eigen gekozen leerdoel hebben ze gewerkt aan competentieontwikkeling. Aan het einde van het onderzoek is het (zelf)bewustzijn bij de leerkrachten vergroot waardoor zij zichzelf verder kunnen professionaliseren om een hogere kwaliteit van onderwijs te kunnen bieden. De gegevens van het onderzoek tonen aan dat de professionalisering van de leerkrachten invloed heeft op de motivatie en de didactische ontwikkeling van de leerlingen. Door middel van oplossingsgericht coachen kan de leescoach een verandering teweeg brengen in de houding van de leerkrachten waardoor zij de nodige vaardigheden verder kunnen ontwikkelen.

Inleiding

“GOED LEREN, KUNNEN EN BLIJVEN LEZEN IS EEN MENSENRECHT!”

(Vernooy, 2009, p. 3)

Ik ben Dana Wellens en werk als leerkracht in het basisonderwijs. Jarenlang heb ik lesgegeven aan het jonge kind. Vorig schooljaar heb ik de onderbouw ingeruild voor groep 5. Daarnaast ben ik actief als leescoach en woordenschatcoördinator. Als leescoach ben ik opgeleid om effectief samen te werken met collega's en bevorder ik dat leerkrachten leren van elkaar. Op schoolniveau werk ik mee aan het waarborgen van de doorgaande lijn in het leesonderwijs en adviseer ik de school over het leesbeleid (Ahlers & Van de Mortel, 2009).

Begrijpend lezen is een cruciale factor voor schoolsucces. Kinderen begrijpend leren lezen is volgens mij een van de belangrijkste doelen die een school moet nastreven. Wat kunnen wij als school doen om te zorgen dat de leeropbrengsten van begrijpend lezen verhoogd worden, maar vooral hoe kunnen we van onze leerlingen enthousiaste, gemotiveerde lezers maken? Tijdens de lessen begrijpend lezen is er een belangrijke rol voor de leerkrachten weggelegd. Zij zijn de leesexperts en laten zien hoe het moet. Beschikken de leerkrachten over de vaardigheden die nodig zijn om die rol te vervullen? Zijn de leerkrachten overtuigd zijn van hun competenties? Ik wil mijn collega's op een oplossingsgerichte manier begeleiden bij het veranderen van hun leerkrachtgedrag en het verbeteren van hun instructievaardigheden tijdens begrijpend lezen.

Ik vind het belangrijk om met een kritische loep naar het onderwijs te kijken. Ik wil als inspirator en initiator een rol spelen en met de school en haar omgeving de volgende stap naar inclusief onderwijs zetten. In mijn overtuiging is leren lezen een van de belangrijkste basisvaardigheden die kinderen leren op de basisschool. Dit gegeven was voor mij de aanleiding om te starten met de studie Master Specialist in Educational Needs met als doel collega's te begeleiden bij het uitvoeren van effectief taal/leesonderwijs in de onderwijspraktijk. Het oplossingsgericht coachen en het belang van goed leesonderwijs heb ik samengevoegd in het onderzoek. Ik hoop niet alleen de kwaliteit van het leesonderwijs te verbeteren, maar ook mijn competenties als begeleider en coach te ontwikkelen. Zowel professioneel onderzoeker te zijn als oplossingsgerichte coach.

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1. Aanleiding tot het onderzoek

In de onderwijspraktijk is geconstateerd dat de resultaten van lezen en woordenschat t.o.v. het landelijk gemiddelde achterblijven. Er is een leesverbeterplan geïmplementeerd. Op schoolniveau is gestart met het implementatietraject “Met Woorden in de Weer”.

Ondanks de inspanningen blijven de leeropbrengsten van begrijpend lezen in de bovenbouw aan de lage kant. In 2013 scoort 25 procent van de leerlingen uit groep 5 t/m 7 een D/E-score bij de CITO-toets. De leerlingen en de leerkrachten van de bovenbouw lijken weinig gemotiveerd als het om begrijpend lezen gaat. Veel leerlingen vinden begrijpend lezen saai en weinig uitdagend en het maakt er de lessen voor de leerkracht niet leuker op. In de bovenbouw is er sprake van een handelingsverlegenheid bij de leerkrachten. Ze geven aan dat ze het moeilijk vinden om de leerlingen tijdens begrijpend lezen te motiveren. Dit merken ze niet alleen aan de leerlingen zelf, maar ook aan de leeropbrengsten.

Op welke manier kan de leescoach zorgen dat leerkrachten en leerlingen met motivatie begrijpend lezen? Hoe kan de leescoach de leerkrachten laten inzien dat ze de oplossing bij zichzelf kunnen vinden?

1.2. Huidige situatie

In de praktijk werkt de bovenbouw met Nieuwsbegrip XL. Deze methode is een aanpak waarbij leerlingen teksten lezen over een actueel onderwerp. De actualiteit motiveert ze om de tekst te lezen (CED groep, 2013). Nieuwsbegrip biedt een beperkt aantal leesstrategieën aan, die regelmatig worden herhaald. Ze worden geoefend met actuele, informatieve teksten.

Bij het werken met Nieuwsbegrip is er een belangrijke rol voor leraren weggelegd. Het is de bedoeling dat de leerkracht als leesexpert laat zien hoe hij de tekst aanpakt. De leerkrachten zien zichzelf niet als leesexpert en vinden het moeilijk om de tekst door middel

van het ‘*modelen*’ aan te bieden. In iedere groep wordt begrijpend lezen anders vorm gegeven. Het toetsen gebeurt met de methodetoetsen en de halfjaarlijkse Cito toetsen.

1.3. Gewenste situatie

Motivatie

Begrijpend lezen zorgt voor betrokkenheid, enthousiasme en motivatie bij de leerlingen om te lezen en bij de leerkrachten om les te geven. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om de kennis en het begrip te verwerven, zullen ze zich meer inspannen om te leren (Guthrie & Ozunogor, 2002). Wanneer leerlingen en leerkrachten gemotiveerd zijn, is dit zichtbaar in de leeropbrengsten. Volgens Marzano (2008) hebben leerkrachten groot effect op het leren en ontwikkelen van kinderen. Sterke leraren beïnvloeden de onderwijsleerresultaten van alle kinderen in hun groep positief.

Competentie

Alle leerkrachten voelen zich competent als leesexpert en hebben zich het ‘*modelen*’ eigen gemaakt. Zij gebruiken tijdens de lessen begrijpend lezen het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM). De leerkracht is de expert die hardop denkt. Hij staat model voor de leerlingen. Geleidelijk aan nemen de leerlingen de rol van de expert over.

Doorgaande lijn

Er zijn in de bovenbouw afspraken gemaakt over de manier waarop de leesstrategieën worden aangeboden, zodat er sprake is van een doorgaande lijn van groep 6 tot en met 8.

Om deze gewenste situatie te bereiken zal er van de behoefte van de leerkrachten uitgegaan moeten worden. Wat heeft de leerkrachten nodig om die leesexpert te worden en wat kan de leescoach voor hen betekenen? Om de competenties van de leerkrachten te vergroten werkt leescoach vanuit een oplossingsgerichte benadering. In deze benadering wordt uitgegaan van de kracht van diegene die gecoacht wordt. Er wordt gekeken naar wat wel werkt. Het gaat over relaties en over de manier waarop de leescoach die kan benutten om haar opdracht in zijn pedagogische context te optimaliseren (Cauffman & Van Dijk, 2010) .

1.4. Doel van het onderzoek

Gedurende het onderzoek wordt vastgesteld hoe de leescoach de leerkrachten op een oplossingsgerichte manier kan begeleiden in het uitvoeren van het GRRIM, met als uiteindelijke doel de motivatie tijdens en de leeropbrengsten van begrijpend lezen bij de leerlingen te vergroten. Op deze manier veranderen de leerkrachten hun leerkrachtgedrag en verbeteren ze hun instructievaardigheden tijdens begrijpend lezen. Er wordt een draagvlak gecreëerd om het doel van het onderzoek te implementeren en te borgen. Tijdens dit traject groeit de leescoach in zijn deskundigheid als begeleider en coach op het gebied van begrijpend lezen en oplossingsgericht werken.

1.5. Onderzoeksvraag en deelvragen

De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

Kan ik als leescoach door het inzetten van oplossingsgericht coachen en het GRRIM-model de instructievaardigheden van de leerkrachten van groep 6 t/m 8 verbeteren om zo de motivatie en de opbrengsten van de leerlingen tijdens begrijpend lezen te verhogen?

Met behulp van de volgende deelvragen wil ik deze onderzoeksvraag beantwoorden:

1. Welke competenties bezitten de leerkrachten om het GRRIM tijdens begrijpend lezen toe te passen? (Welke wel, welke nog onvoldoende?)
2. Hoe bereik ik als leescoach dat leerkrachten competenties ontwikkelen om het GRRIM tijdens begrijpend lezen toe te passen volgens de principes van oplossingsgericht coachen?
3. In hoeverre zijn de motivatie en de leeropbrengsten van de leerlingen te verbeteren door lessen aan te bieden volgens het GRIMM?

1.6. Mijn verwachtingen

Door middel van het oplossingsgericht coachen verwacht ik dat ik een verandering teweeg kan brengen in de houding van de leerkrachten. De leerkrachten voelen zich competent tijdens het uitvoeren van het GRIMM en zijn gemotiveerd tijdens begrijpend lezen. Het effect is dat de leerlingen tijdens begrijpend lezen meer gemotiveerd zijn en dat de leeropbrengsten stijgen. Ik wil ervaring opdoen als oplossingsgerichte coach en samen met mijn collega's reflecteren op mijn eigen handelen.

2. Theoretisch kader

Om tot een goede onderbouwing van het onderzoek te komen, worden in dit hoofdstuk de volgende domeinen uitgewerkt:

- Leesplezier en leesmotivatie
- Leerkrachtvaardigheden
- GRIMM-model
- Oplossingsgericht coachen

2.1. Begrijpend lezen

“Reading comprehension is the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language.” (Snow, 2002)

Begrijpend lezen is het vermogen geschreven teksten te begrijpen. De lezer denkt na over wat er staat, wat de schrijver wil zeggen en over de vraag wat de tekst voor zichzelf betekent. Deze betekenis gevende proces is de essentie van lezen (Förrer & Van de Mortel, 2010).

Een essentiële voorwaarde om op een hoog niveau teksten te begrijpen is plezier in lezen. Plezier bevordert de motivatie, dit heeft een gunstig effect op de duur van de leestijd en meer lezen is bevorderend voor het leesbegrip (Ahlers & Van de Mortel, 2009).

2.1.1 Kenmerken van begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een betekenis verlenend proces (Van de Mortel, 2010; Vernooy, 2005; Snow, 2002) en kinderen hebben hier hulp bij nodig. Zij moeten ontwikkelen tot een denkende lezer die informatie uit de tekst haalt en daarbij nadenkt over de inhoud van de tekst (Filipiak, 2012). Daarom is het belangrijk dat de leerkracht laat zien hoe de processen werken. De leerkracht staat model als goede begrijpend lezer. Om efficiënt te werken moeten leerkrachten door middel van doelgerichte instructie leerlingen blijven boeien (Fisher, 2008). Een vorm van hulp is het GRIMM-model (Gradual Release of Responsibility Instruction Model), een lesmodel waarin de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de leraar naar de leerling. Het model lijkt een bruikbaar model dat goed toepasbaar is in de onderwijspraktijk (zie 2.4.)

In verschillende literatuur is te lezen dat woordkennis een voorspeller is voor leesbegrip (Fisher & Frey, 2010; Snow, 2002; Vernooy, 2012).

Een lezer kan pas een tekst begrijpen als 75% van de achtergrondkennis en 95% van de gebruikte woorden bekend zijn (De With, 2011). Daarnaast vergemakkelijkt en ondersteunt vlot technisch lezen het begrijpend lezen (Vernooy, 2005). Door het gebruik van leesstrategieën versterken de leerlingen het begrijpend lezen. Ten slotte is het van belang dat een lezer reflecteert op het eigen leesproces en zichzelf corrigeert als hij een tekst niet meer begrijpt (metacognitie) (Elsäcker, 2002; De With, 2011). Ze sturen hun eigen leesproces en veranderen, als het nodig is, hun aanpak.

Kees Vernooy (2006) noemt een drietal ontdekkingen op wetenschappelijk gebied in zijn boek *'Effectief omgaan met risicolezers'*. Hieronder worden ze kort beschreven:

1. Aan het eind van groep vijf moeten leerlingen vlot en nauwkeurig kunnen lezen. Deze vaardigheid is belangrijk voor het begrijpend lezen.
2. De woordenschatontwikkeling in de eerste jaren van de basisschool beïnvloedt sterk het begrijpend lezen vanaf groep 5.
3. Directe en expliciete instructie over de manier van denken bij het omgaan met teksten is essentieel om begrijpend lezen te verbeteren.

Vooraf deze laatste is van belang in het onderzoek. Het duidt op het belang van de rol van de leerkracht in het proces van begrijpend lezen. Volgens Stevens is de leerkracht het belangrijkste instrument in haar eigen onderwijs (Stevens, 2014).

2.2. Leesplezier en motivatie

Nederland heeft tegenover andere landen een hoog percentage leerlingen dat de basisvaardigheden van het begrijpend lezen beheerst. Toch hebben Nederlandse kinderen in vergelijking een meer negatieve houding ten opzichte van lezen (Meelissen, et al., 2012). Internationaal gezien behoren Nederlandse kinderen tot de minst gemotiveerde lezers ter wereld (Twist et al., zoals geciteerd in Vernooy, 2012).

Diverse onderzoeken (De Jonge, 2010; Guthrie & Oznungor, 2002; Elsäcker, 2002) onderschrijven het belang van motivatie en betrokkenheid tijdens begrijpend lezen. Lezen

met begrip leer je door actief en langdurig te lezen. Het is belangrijk in de klassensituatie blijvende betrokkenheid te creëren. Een grote leesmotivatie zorgt ervoor dat kinderen kennis van de wereld verwerven. Volgens Guthrie (zoals geciteerd in Boerma, 2009) groeit de motivatie bij kinderen als ze aanhaken aan kennis en vaardigheden die ze al hebben. Deze motivatie vormt de basis van de ontwikkeling van lezen. Het lijkt logisch dat kinderen interesse krijgen en daarna behouden wanneer ze veel, vaak en op verschillende wijzen kunnen lezen.

Interactie met de wereld beïnvloedt de motivatie om te lezen. Als leerlingen een waarneming doen tijdens het zoeken naar kennis, krijgen ze het gevoel dat ze controle krijgen over hun leren. Dit gevoel is een essentieel bestanddeel van innerlijke motivatie. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om begrip te verwerven, zullen ze zich meer inspannen om te leren en daarbij leesstrategieën gebruiken die het meeste resultaat opleveren (Guthrie & Oznungor, 2002).

Leesmotivatie is dus een fundamentele voorwaarde om te komen tot een goed leesbegrip. Vanuit de literatuur wordt dit alleen maar bevestigd. Gemotiveerde leerlingen maken meer leeskilometers en verwerven op die manier meer woordenschat en meer kennis.

Teksten die aansluiten bij de interesse van de leerling verhogen de motivatie (CED groep, 2013). Contexten, materialen of taken die de spontane aandacht of interesse vragen, verhogen ook de motivatie (Pearson et al., 2011). Daarnaast is het lezen van een tekst met een duidelijke structuur en levendige, concrete voorbeelden, waarbij de leerling nieuwsgierig is naar de inhoud, motivatie bevorderend. Het regelmatig lezen van authentieke teksten die ook buiten de schoolcontext gebruikt worden, leidt tot meer vaardigheid in begrijpend lezen (Pearson et al., 2011).

2.3. Leerkrachtvaardigheden

“De meest belangrijke factor die het leren van leerlingen beïnvloedt, is de leerkracht. De implicatie daarvan is, dat er waarschijnlijk meer aan onderwijsverbetering gewerkt moet worden, waarbij de effectiviteit van de leerkrachten verbeterd wordt.”

(Wright et al., zoals geciteerd in Vernooij, 2005)

In de aanbevelingen van een Vlaams onderzoek (Van den Branden, 2011) staat dat inzetten op de professionalisering van de leerkracht het verschil kan maken. De leerkrachtvaardigheden spelen een cruciale rol in de instructie tijdens begrijpend lezen (Ahlers & Van de Mortel, 2009). De leerkracht staat model als goede begrijpend lezer. In het onderwijs is het een belangrijke leerkrachtvaardigheid bij strategisch (taal)onderwijs: de leerkracht doet de leerlingen het gewenste gedrag voor. Onderzoek (Kozloff, 2005; Marzano, 2007) vertelt dat het directe instructiemodel leidt tot de beste leesresultaten.

Het complexe proces van begrijpend lezen vraagt verschillende vaardigheden van de leerkracht. Voor de instructie van de les is het van belang dat de leerkracht rekening houdt met de verschillende niveaus van moeilijkheid van een tekst: de achtergrondkennis, de woordenschat en het taalgebruik en de complexiteit van de tekst zelf (De With, 2011).

Tijdens het lezen van de tekst kan de leerkracht, door instructie te geven op leesstrategieën en het toepassen van metacognitieve vaardigheden, leerlingen helpen de tekst beter te begrijpen. Het toepassen van leesstrategieën en metacognitieve vaardigheden zijn denkprocessen. Een effectieve manier van het aanleren van denkprocessen is door deze hardop denkend voor te doen (Förre & Van de Mortel, 2010).

Hardop denkend voordoen of “*modeling*” is in 2008 uitgebreid aangetoond door de Amerikaanse onderzoekers Fisher, Frey en Lapp. Zij omschrijven het als het voortdurend leggen van verbanden tussen het denkproces van de lezer en tekstbegrip (Bouwman, 2010). Na de fase van het hardop denkend voordoen, worden de leerlingen uitgedaagd om met de leerkracht de denkstappen toe te passen op de tekst. Ten slotte heeft de leerkracht tijdens het zelfstandig werken en toepassen een ondersteunende rol.

De leerkracht maakt de leerling bewust welke strategieën nodig zijn om een tekst te begrijpen als deze te moeilijk wordt. De leerkracht fungeert als rolmodel. Leerlingen hebben goede “modellen” nodig om met succes te kunnen leren. Hierdoor ontwikkelen ze zelfvertrouwen om zelfstandig hun vaardigheden in te zetten. Volgens Wilhelm (zoals geciteerd in Filipiak, 2012) heeft hardop denkend lezen op zichzelf al een motivatieverhogend effect.

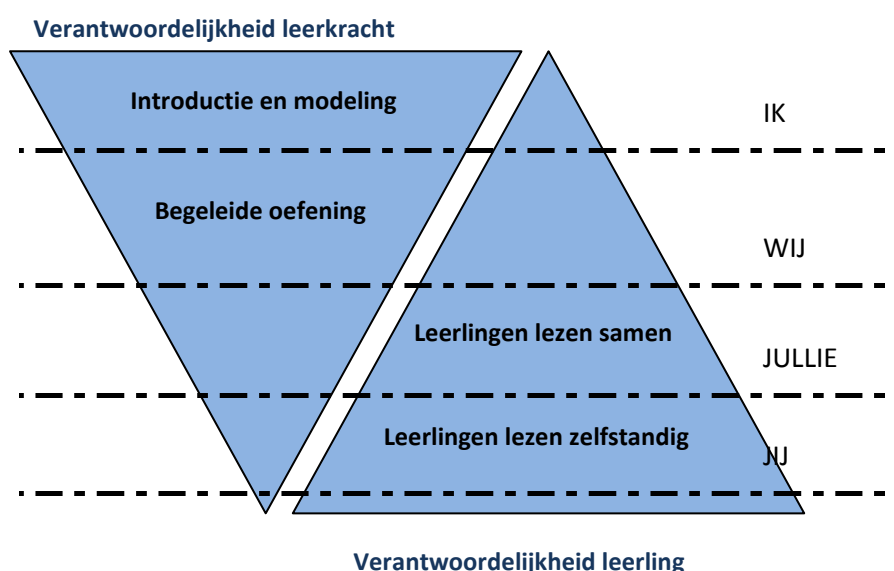
Nieuwsbegrip, de methode voor begrijpend lezen waar de school mee werkt, geeft het hardop denkend voordoen een belangrijke plaats in de opbouw van de les.

Een lesmodel waar het ‘*modelen*’ duidelijk aan bod komt is het GRRIM-model. Dit model wordt tijdens het onderzoek ingezet in de lessen begrijpend lezen.

2.4. Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM)

Het Gradual Release of Responsibility Instruction Model van Pearson en Gallagher is een variant op het directe instructiemodel en wordt gezien als een succesvolle benadering (Fisher, 2008) voor het geleidelijk verschuiven van de cognitieve verantwoordelijkheid van de leerkracht, die de leestaak volledig op zich neemt, naar de leerling, die in samenwerking met andere leerlingen het geleerde toepast. Het is kenmerkend voor dit model dat de leerkracht de fase van begeleide oefening van het lesdoel ondersteunt. Het denkproces van de leerlingen wordt door de leerkrachten bewaakt en naar een hoger niveau getild (scaffolding) (Förrer & Van de Mortel, 2010).

Op de afbeelding (Fisher & Frey, 2008) worden de stappen schematisch weergegeven. De driehoeken visualiseren de “mentor” relatie en de wederzijdse interactie tussen de leerkracht en de leerling. In het lesmodel worden verschillende fasen doorlopen (zie fig. 1). De fasen van het lesmodel worden uitgewerkt in bijlage 1.



Figuur 1 Gradual Release of Responsibility Model

In de literatuur wordt GRRIM beschouwd als een model dat er voor zorgt dat leerlingen door gestructureerd lesgeven beter en gemakkelijker leren. Het model is intentioneel, doelgericht en expliciet. Het model helpt de leerkracht bij het bewuster en nauwkeuriger lesgeven. Door het hardop denkend voorlezen (*'modelen'*) tijdens de instructiefase, legt de leerkracht inhoudelijke accenten wat betreft achtergrondkennis en woordenschat en het gebruik van leesstrategieën. Door het voorbeeldgedrag van de leerkracht leren de leerlingen hoe zij over de tekst kunnen denken en de tekst kunnen begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2010). Het leerkrachtgedrag is van wezenlijk belang.

2.5. Oplossingsgericht coachen

In dit onderzoek wordt de begeleiding door de leescoach verzorgd. Om het GRRIM te implementeren is er een verandering van leerkrachtgedrag noodzakelijk. Oplossingsgericht coachen is een doeltreffende, positieve manier om veranderingen bij mensen te bewerkstelligen (Vanderheijden, 2011).

*'Sommige mensen zien problemen en vragen waarom.
Ik droom dromen en vraag waarom niet.'*
(Robert F. Kennedy)

2.5.1 Uitgangspunten van oplossingsgericht werken

De aanpak gaat uit van de kracht van de ander. In oplossingsgericht werken staat het idee centraal dat iedere mens over krachtbronnen beschikt die ingezet kunnen worden om problemen in het eigen systeem op te lossen. De oplossingsgerichte begeleider helpt zicht te krijgen op het eigen oplossend vermogen. Oplossingsgericht werken is maatwerk bieden. De begeleider helpt de aandacht te richten op de gewenste situatie: „leading from one step behind” (Bannink, 2006).

De *solution focused approach* werd begin jaren tachtig van de vorige eeuw in Amerika ontwikkeld door de Shazer en Berg (Cauffman & Van Dijk, 2010). De kern van oplossingsgericht werken is een houding, waarbij gekeken wordt naar een gewenste toekomst.

In de oplossingsgerichte therapie wordt gebruik gemaakt van werkzame elementen uit verschillende modellen. Een van deze modellen is het **resourcegeoriënteerde** model, dat ervan uitgaat dat iedere mens over krachtbronnen beschikt die ingezet kunnen worden om problemen op te lossen. De oplossingsgerichte coach richt zich op wat goed gaat en op de mogelijkheden die een cliënt in zich heeft. Dit model lijkt het meest bruikbaar in het onderzoek.

2.5.2 Oplossingsgerichte gespreksvoering

Om het leerkrachtgedrag aan te passen aan het GRIMM lijkt oplossingsgerichte gespreksvoering een bruikbaar hulpmiddel. Oplossingsgericht werken oppert kleine stapjes vooruit. Het geeft de ander overzicht en rust. Kleine stappen zijn makkelijker te zetten en zorgen vaak voor een sneeuwbaaleffect.

In een oplossingsgericht gesprek kan de coach een proces van zeven stappen doorlopen. De stappen hoeven niet in elk gesprek allemaal gezet te worden. De stappen kunnen gezien worden als een leidraad voor de gesprekken.



Figuur 2 De Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2010)

In dit onderzoek richt de leescoach zich op het stellen van oplossingsgerichte vragen. Cauffman en van Dijk (2010) beschrijven de voordelen van het stellen van vragen ten opzichte van het aandragen van zekerheden:

1. De begeleider stelt oplossingsgerichte vragen om collega's te helpen het gesprek te leiden naar oplossingen.
2. Het stellen van vragen is een meer uitnodigende manier van communiceren dan de deskundige uithangen.
3. Door goede vragen te stellen aan collega's laat je zien dat je hun mening op prijs stelt. Zo kun je de motivatie van anderen versterken.
4. De ander voelt zich eigenaar van de oplossingen. Dit schept een band en verantwoordelijkheid.
5. Vragen stellen scherpt de concentratie van je gesprekspartner.
6. Mensen zijn eerder geneigd te doen wat ze zelf hebben bedacht.
7. Door het stellen van vragen open je een deur naar een specifiek referentiekader.

Volgens Måhlberg en Sjöblom (2008) zit het specifieke karakter van een dialoog in het stellen van creatieve vragen. Dit helpt collega's om hun eigen doelen te formuleren en hun natuurlijke nieuwsgierigheid en verlangen om te leren door middel van interactie te stimuleren. De kwaliteit van de vragen bepaalt de kwaliteit van de antwoorden. Als bron voor deze vragen wordt het boek "Oplossingsgerichte vragen" van Bannink (2006) als handboek gebruikt.

2.5.3 Techniek van de schaalvraag

Schaalvragen zijn gericht op vooruitgang, motivatie en vertrouwen (Bannink, 2006).

Bij de techniek van de schaalvraag vraagt de leescoach aan de leerkracht om zich een schaal van 0 tot 10 voor te stellen waarbij 10 staat voor de situatie zoals de leerkracht wil dat het wordt en 0 voor de situatie waarin er nog niets gerealiseerd is van de gewenste situatie. De leescoach helpt de leerkracht bij het bijstellen van opvattingen. In de schaalvraag zit een vast patroon: Eerst vraagt de coach waar de leerkracht nu staat. Vervolgens vraagt de coach hoe het al gelukt is tot de huidige positie te komen en wat daarbij geholpen heeft. Daarna hoe een hogere positie op de schaal eruit zou zien en op welke manier de leerkracht dit stapje vooruit kan realiseren (Visser, 2008-2012). In het onderzoek resulteert dit in een persoonlijke leervraag per leerkracht.

2.6. Samenvatting

Vanuit de literatuurstudie blijkt dat de leerkrachtvaardigheden van groot belang zijn voor de motivatie en de leeropbrengsten van de leerlingen. Het oplossingsgericht coachen lijkt een geschikte methode om te komen tot een verbetering van leerkrachtvaardigheden bij het uitvoeren het GRRIM-model.

In het volgende hoofdstuk wordt een plan van aanpak voor het onderzoek beschreven.

3. Onderzoeksmethodologie

Dit hoofdstuk beschrijft de onderzoekscontext, het type onderzoek en de onderzoeksinstrumenten. Verder wordt aangegeven aan hoe de leescoach probeert de kwaliteit van het onderzoek en de ethiek te waarborgen.

3.1. Onderzoekscontext

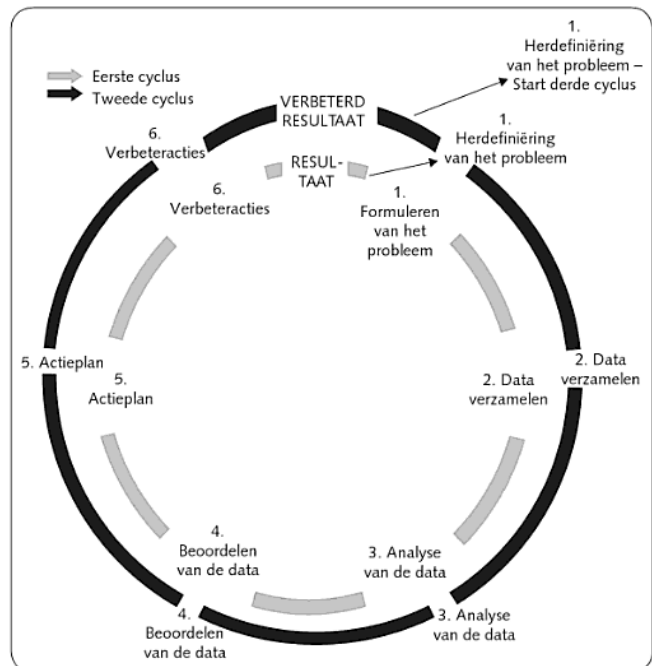
Het onderzoek vindt plaats in een bovenbouw, de groepen 6 t/m 8 van een reguliere basisschool. In alle groepen wordt gewerkt met Nieuwsbegrip XL.

	Groep 6 1 leerkracht	Groep 7 1 leerkracht	Groep 7/8 1 leerkracht	Totaal
Aantal	20	27	28	75

3.2. Actieonderzoek

Ponte (zoals geciteerd in De Lange et al., 2011) stelt dat bij een actieonderzoek gereflecteerd wordt op eigen handelen of de situatie waarin dat handelen, plaatsvindt en dat op basis van de verkregen inzichten daardoor een verbetering kan plaatsvinden. De bedoeling van dit onderzoek is de onderwijspraktijk veranderen en verbeteren en een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van de leerkrachten.

In het actieonderzoek wordt een cyclisch model gebruikt (De Lange et al., 2011).



Figuur 3 Schumans model van actieonderzoek

Tijdens het onderzoek wordt er gewerkt vanuit een inductieve benadering (De Lange et al., 2011). Om het doel te bereiken is het onderzoek zowel kwalitatief als kwantitatief.

Kwalitatief omdat het aansluit bij de onderwijspraktijk en er door middel van het onderzoek meer inzicht in het probleem, in de meningen en vaardigheden van de leerkrachten verkregen wordt. De kwantitatieve elementen zijn vragenlijsten ingevuld door leerkrachten en leerlingen voor en na de interventieperiode. Ook leveren de resultaten van de toetsen gemaakt bewijs voor het onderzoek. Dit zijn meetbare gegevens wat kenmerkend is voor kwantitatief onderzoek.

3.3. Beschrijving van onderzoeksinstrumenten in relatie tot de onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek heeft geleid tot deelvragen die hieronder beschreven staan. Per vraag wordt beschreven welke onderzoeksinstrumenten gebruikt gaan worden om de vraag te beantwoorden.

1. Welke competenties bezitten de leerkrachten om het GRRIM tijdens begrijpend lezen toe te passen? (Welke wel, welke nog onvoldoende, welke niet?)
 - a) Schaalvragenlijst met leerkrachtcompetenties
 - b) Schaalvraag en interview m.b.t. ontwikkeling van de leerkrachten.
 - c) Observaties m.b.v. videocamera
2. Hoe kan de leescoach bereiken dat leerkrachten competenties ontwikkelen om het GRRIM tijdens begrijpend lezen toe te passen volgens de principes van oplossingsgericht coachen?
 - a) Intervisiebijeenkomsten
 - b) Schaalvraag m.b.t. ervaring van begeleide intervisiebijeenkomsten
 - c) Observaties m.b.v. videocamera
 - d) Analyse GROW-model
3. In hoeverre zijn de motivatie en de leeropbrengsten van de leerlingen te verbeteren door lessen aan te bieden volgens het GRIMM?
 - a) Vragenlijst leesprofiel (Van de Mortel & Förer, 2013)
 - b) Gegevens Cito begrijpend lezen en Nieuwsbegrip XL

3.3.1. Schaalvragenlijst

Om zicht te krijgen op welke competenties ze in welke mate beheersen, vullen de leerkrachten de schaalvragenlijst over zichzelf in. De lijst bestaat uit twaalf competenties die van toepassing zijn op het uitvoeren van het GRRIM tijdens begrijpend lezen (zie bijlage 2). De leerkrachten kiezen uit punt 3 t/m 12 één competentie waarin ze zich de komende tijd verder gaan ontwikkelen. Punt 1 en 2 is uitgebreid aan bod geweest bij het implementeren van het directe instructiemodel. De leescoach gaat er vanuit dat deze twee punten beheerst worden. Om te kunnen meten in hoeverre het competentiegevoel van de leerkrachten gestegen is, vullen ze na de laatste bijeenkomst van intervisie de lijst weer in. Hoe ervaren zij hun groei en ontwikkeling bij de competenties?

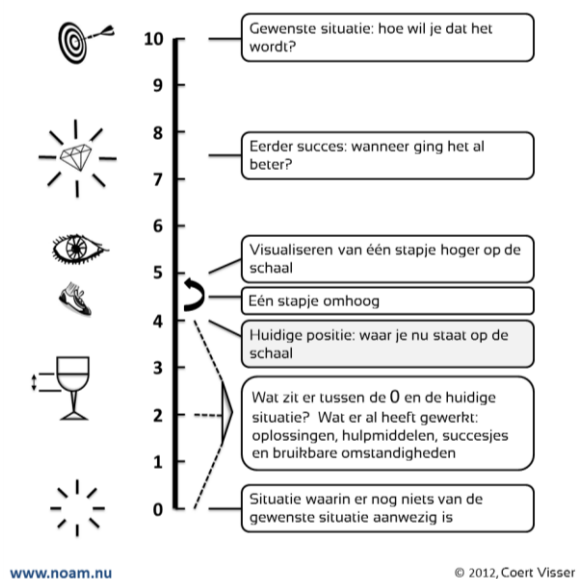
De data worden kwantitatief per leerkracht aan de hand van een staafdiagram geanalyseerd.

3.3.2. Observatie

Volgens Kallenberg (2007) is observatie een manier om informatie te verzamelen over het gedrag van leraren, waarbij de onderzoeker gericht kijkt en luistert. De observaties worden uitgevoerd met behulp van een videocamera. Tijdens de observatie wordt er ingezoomd op de competentie die de leerkracht wil ontwikkelen (zie 3.2.1). In een interview worden de opnames met de betreffende leerkracht aan de hand van richtinggevende vragen (bijlage 5) geanalyseerd. Het doel is dat leerkrachten hun beeld leren analyseren en reflecteren op hun eigen handelen en de effecten hiervan op de leerlingen. Het versterkt de gevoelens van competentie bij de leerkracht en heeft daarmee een positief effect op het onderwijs aan de leerlingen (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2006).

3.3.3. Interview met de leerkracht gecombineerd met de schaalvraag

Een interview is een conversatie met een ander persoon met een bepaalde structuur en een doel. Het doel van de onderzoeker is om antwoorden te krijgen die de probleemstelling kunnen verhelderen (De Lange et al., 2011). Tijdens deze interviews worden de opnames besproken. De gekozen competentie is de leidraad. Wat is de kracht



Figuur 4 De oplossinggerichte schaalvraag

van de leerkracht en waar liggen nog kansen? De eerste keer is het doel om te komen tot een gerichte leervraag. Het interview wordt afgenomen volgens het protocol voor schaalvragen (Cauffman & Van Dijk, 2010). Het interview is de voorbereiding op de eerste intervisiebijeenkomst (zie bijlage 4 en 5).

3.3.4. *Intervisie*

Intervisie is een methode om op een gestructureerde manier aan kwaliteitsverbetering en deskundigheidsbevordering te werken (Van de Beek & Schaub-de Jong, 2013).

Door middel van intervisie wordt het samen leren ontwikkeld en de kwaliteit van de leerkrachten bevorderd. Het evaluatieformulier dat na elke bijeenkomst ingevuld wordt, laat de leerkrachten gericht nadenken over hun eigen ontwikkeling.

De leescoach kan tijdens de intervisiebijeenkomsten oplossingsgerichte technieken verder ontwikkelen. Hoe zet de leescoach het oplossingsgerichte coachen in om de competenties van de leerkrachten te ontwikkelen? Om dit te achterhalen maakt de leescoach ook beeldopnames van de intervisies om later te analyseren, bedoeld voor de eigen reflectie.

Volgens Neeleman (2008) onderscheidt oplossingsgerichte intervisie zich door de gerichtheid op oplossingen van problemen en door het feit dat collega's van de vraaginbrenger niet het probleem analyseren en geen ongevraagde adviezen geven. De bijeenkomsten worden door de leerkrachten volgens de volgende fases geanalyseerd:

- Appreciating: Wat gaat goed, wat is al geprobeerd, wat hielp?;
- Envisioning: Doelformulering en voorbeelden van hoe het kan worden;
- Dialoging: Vragen naar momenten waarop het probleem zich niet voordoet (uitzonderingen).
- Innovating: Wat is er nodig om een stap vooruit te komen?;
- Evaluatie: Feedback geven en afspraken maken voor de volgende keer.

(Rietveld & Van Rooijen – Mutsaers, 2012) (zie bijlage 6)

Aan de hand van de drie stadia van coderen: open, axiaal en selectief coderen (De Lange et al., 2011) worden uit deze gegevens centrale begrippen gefilterd.

Na elke intervisie delen de leerkrachten aan de hand van een schaalvraag hun ervaringen over de bijeenkomst. Zo krijgt de leescoach zicht op hoe zinvol de leerkrachten de bijeenkomsten ervaren. In de vraag wordt stilgestaan bij de rol van de leescoach, bij het aandeel van de leerkracht en de waarde voor de praktijk. Op deze

manier kan de leescoach de eigen ontwikkeling inzichtelijk maken. Dit komt ten goede van de leerkrachten en de onderwijspraktijk en van de leescoach (zie bijlage 7). Het gedrag en de ontwikkeling van de leescoach wordt geanalyseerd aan de hand van het GROW-model (zie bijlage 10).

3.3.5. Vragenlijst voor leerlingen

Het Leesprofiel (Van de Mortel & Förrer, 2013) achterhaalt hoe gemotiveerd leerlingen zijn tijdens lezen, welk beeld hebben leerlingen van zichzelf als lezer en in hoeverre vinden zij lezen een prettige bezigheid? Om het effect te bepalen wordt deze lijst na het werken met het GRRIM nog een keer afgenomen (bijlage 8).

De data worden per groep kwantitatief geanalyseerd door middel van een staafdiagram.

3.4. Plan van aanpak

Het onderzoek wordt verdeeld in twee interventieperiodes van vier weken tussen januari en april 2014. Voorafgaand aan het onderzoek vindt er een enquête onder de leerlingen en een interview met de leerkrachten plaats. Na de eerste interventieperiode wordt er een tweede interview en een intervisiebijeenkomst gehouden. Ter afsluiting van de tweede interventieperiode wordt een tweede intervisiebijeenkomst georganiseerd en wordt dezelfde enquête bij de leerlingen afgenomen. In bijlage 9 wordt het tijdspad beschreven.

3.5. Validiteit en betrouwbaarheid.

Tijdens het onderzoek is het belangrijk om zich voortdurend af te vragen of de instrumenten en het handelen bijdragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Om de validiteit te versterken wordt gebruik gemaakt van triangulatie: er wordt beroep gedaan op verschillende instrumenten (observaties, vragenlijsten, interviews, literatuuronderzoek), verschillende theoretische bronnen worden naast elkaar gelegd en de meningen van leerkrachten en leerlingen worden meegenomen in het vormen van een conclusie.

Om het onderzoek betrouwbaar te maken, stelt de leescoach zich kritisch op ten aanzien van het eigen werk. Om zo verantwoord en transparant mogelijk te werk te

gaan worden de respondenten bij elke fase van het onderzoek betrokken en de verzamelde informatie wordt op helderheid, nauwkeurigheid en consistentie nagelopen. Er wordt gebruik gemaakt van een logboek. De toepassing gebeurt herhaaldelijk en onafhankelijk van elkaar. Samen met de leerkrachten worden de resultaten vergeleken en wordt gekeken of men steeds tot dezelfde conclusie komt.

Om het onderzoek zo valide en betrouwbaar mogelijk te maken is er een combinatie gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden: de vragenlijsten en toetsgegevens leveren de betrouwbaarheid en de interviews geven een verdieping om erachter te komen wat er werkelijk speelt (2Reflect, 2008).

3.6. Ethiek

Tijdens dit onderzoek zal de leescoach een andere rol vervullen dan de rol van leerkracht. Ze fungeert als onderzoeker. In de uitgangspunten van de Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek voor het hbo (2010) staan principes beschreven voor ethische reflectie op het praktijkonderzoek. In het onderzoek worden data efficiënt en effectief verzameld en toepasbare, maar ook creatieve oplossingen bedacht voor de praktijk. Het is de bedoeling dat de resultaten bijdragen aan de ontwikkeling van de leerkrachten en de leescoach. Hierbij staat de ontwikkeling van de leerkrachten voorop.

In het onderzoek wordt rekening gehouden met de belangen van alle betrokkenen, de invloed die deze betrokkenen tijdens het uitvoeren van het onderzoek hebben, maar ook de invloed die de coach als onderzoeker op de praktijk heeft. Tijdens het onderzoek bewaakt de coach de privacy en belangen van de respondenten. Er wordt juist, objectief, compleet nauwkeurig en navolgbaar gerapporteerd.

Tijdens het onderzoek verantwoordt de leescoach de relevantie van het begrip leesonderwijs, de keuze van het onderzoeksontwerp, de gehanteerde methoden en de beperkingen daarvan, de zorgvuldigheid van de uitvoering, de onderbouwing van conclusies, de gehanteerde bronnen, de implementatie in de praktijk, als ook de doorwerking in het onderwijs op de school.

4. Data-analyse en resultaten.

4.1. Onderzoeksvragen en dataverzameling

In dit hoofdstuk worden de data aan de hand van de deelvragen van het onderzoek gepresenteerd. Door middel van analyse van de verschillende data, waarvan een aantal omgezet zijn in tabellen en grafieken, wordt een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag.

4.2. Data-analyse en resultaten volgens de deelvragen.

4.2.1. Deelvraag 1.

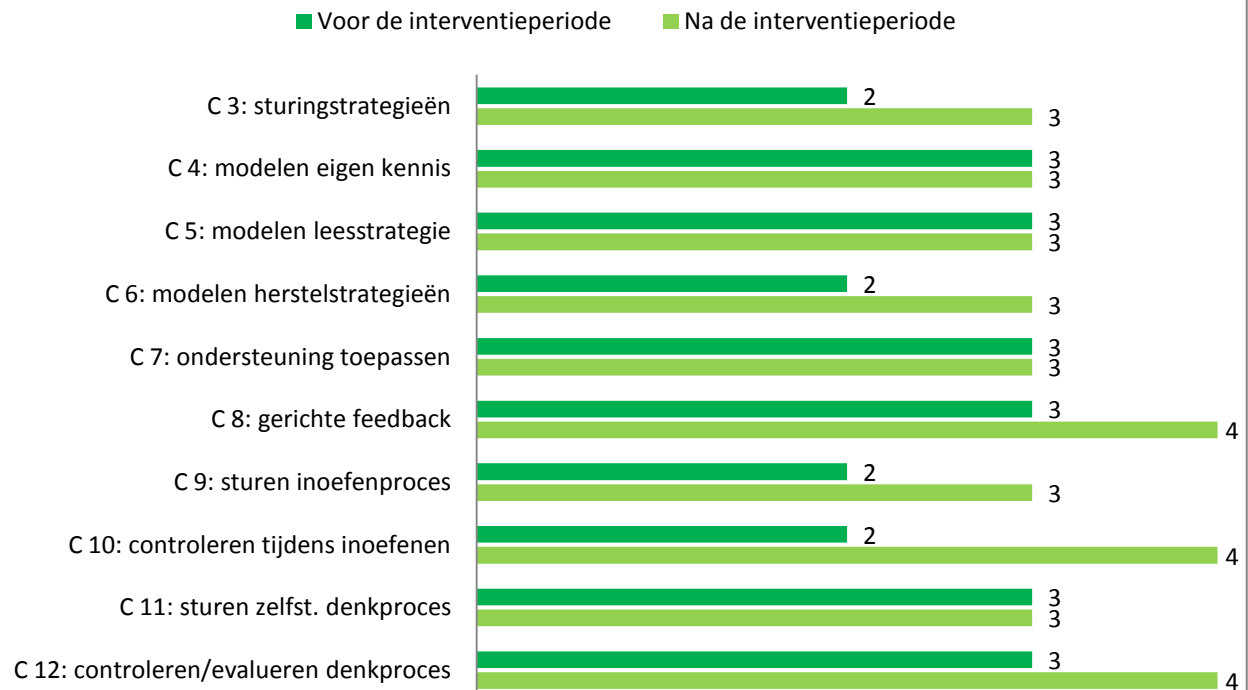
Welke competenties bezitten de leerkrachten om het GRRIM tijdens begrijpend lezen toe te passen? (Welke wel, welke nog onvoldoende?)

a) *Schaalvragenlijst met leerkrachtcompetenties*

De leerkrachten hebben voorafgaand de schaalvragenlijst ingevuld (zie bijlage 2). De bedoeling is om zicht te krijgen op welke competenties ze in welke mate beheersen. Door deze lijst vooraf in te vullen, wordt er een beeld geschetst van de beginsituatie in competenties. De leerkrachten kunnen zich hierin verder professionaliseren met betrekking tot het uitvoeren van het GRRIM tijdens de lessen begrijpend lezen vanuit Nieuwsbegrip. Uit deze test bleek welke competenties nog onvoldoende ontwikkeld waren. De leerkrachten hebben een van deze competenties gekozen om verder te ontwikkelen. De leescoach heeft hen d.m.v. 2 gesprekken en 2 intervisiemomenten bij de ontwikkeling begeleid. Na twee interventieperiodes van vier weken scoorden de leerkrachten nogmaals deze lijst om zicht te krijgen op de ontwikkelde competenties.

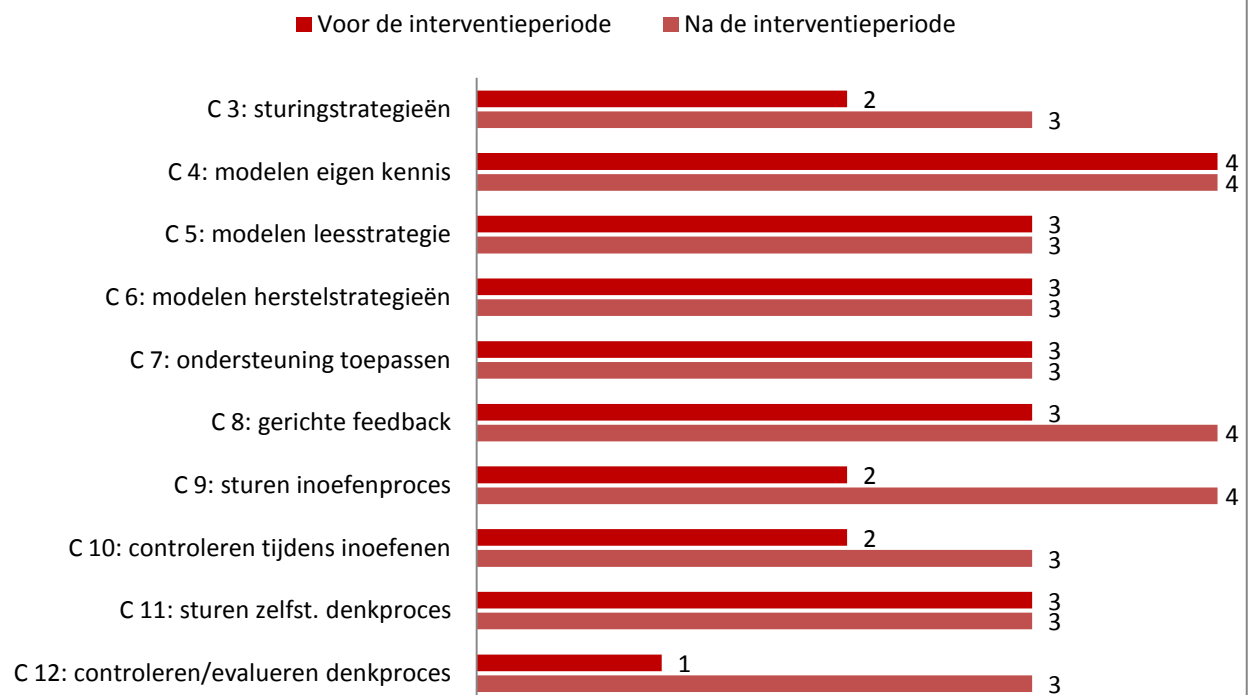
De schaalvragenlijst is verwerkt in een tabel (zie bijlage 3). Competentie 1 en 2 zijn bekwaamheidseisen voor het directe instructiemodel. De leescoach gaat er vanuit dat deze twee punten beheerst worden.

Leerkracht 1

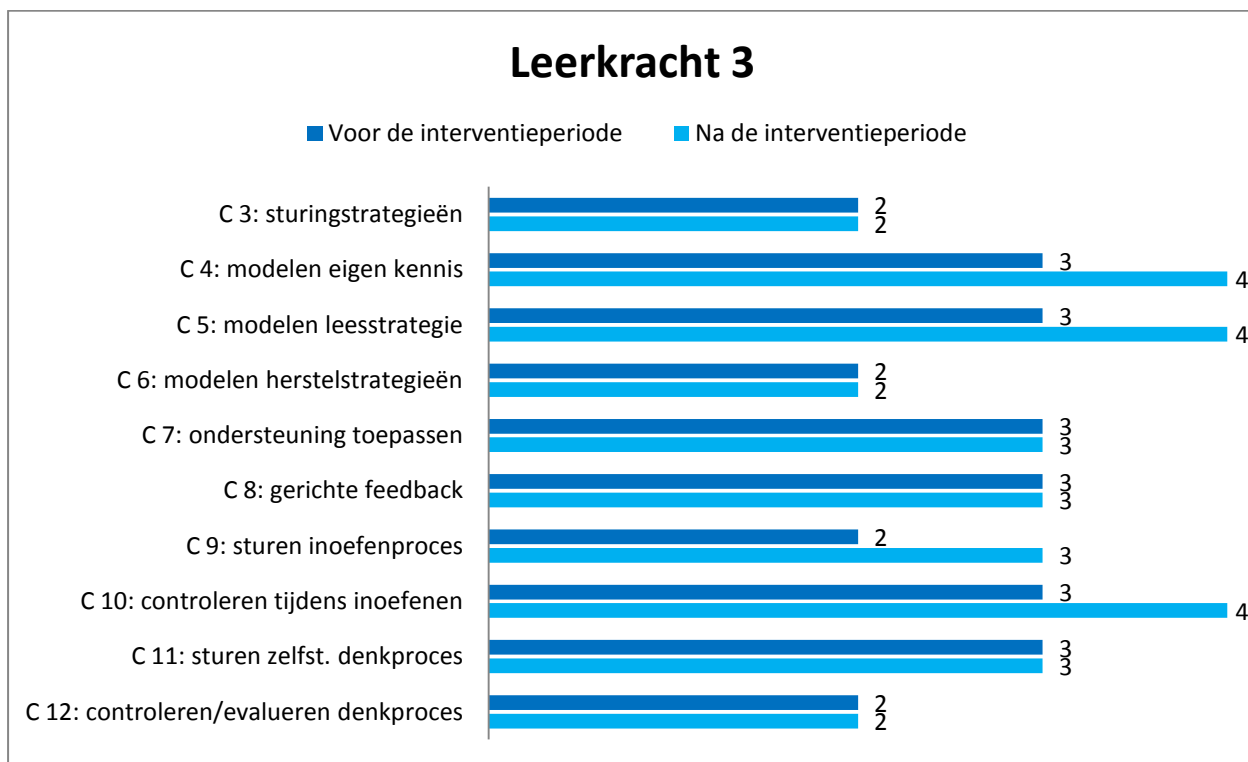


Figuur 5 Uitkomsten schaalvragenlijst leerkracht 1

Leerkracht 2



Figuur 6 Uitkomsten schaalvragenlijst leerkracht 2

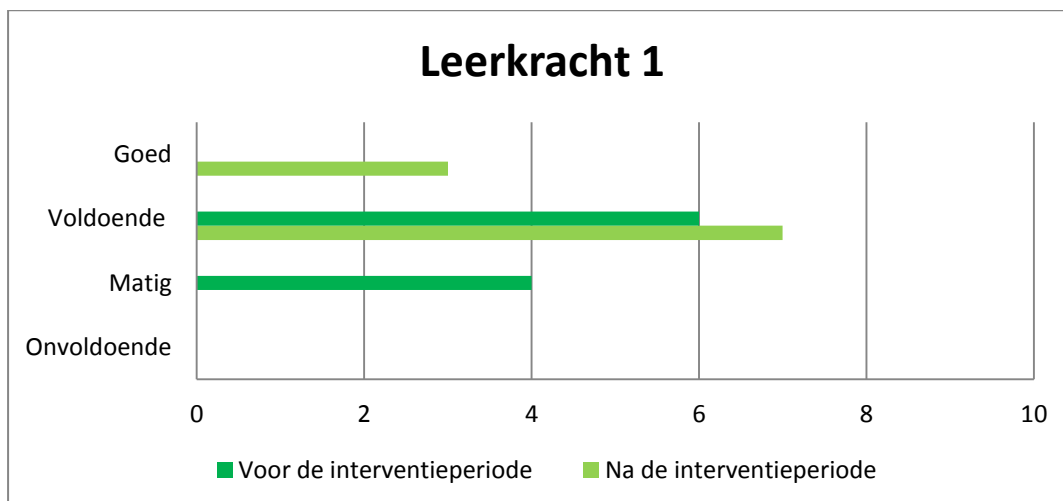


Figuur 7 Uitkomst schaalvragenlijst leerkracht 3

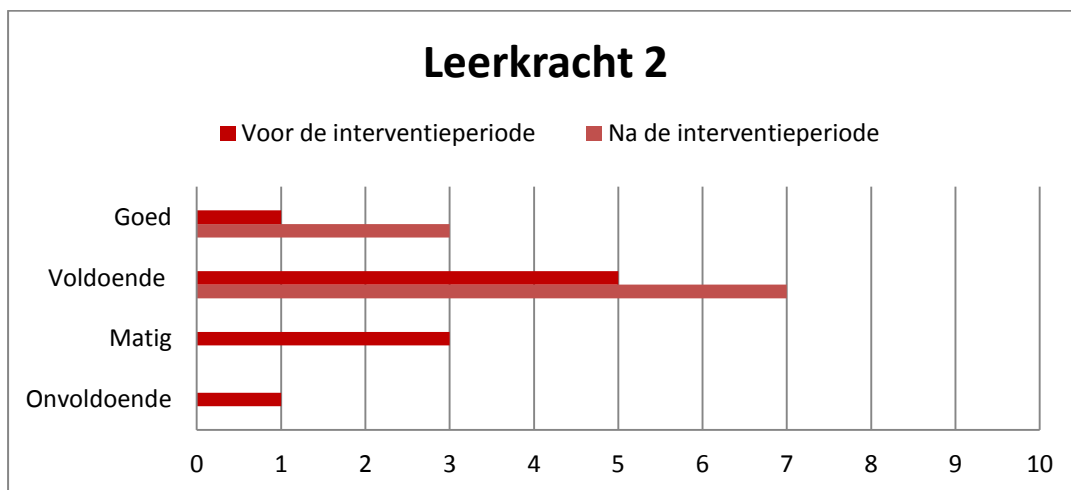
Analyse competentie 3 t/m 12:

- Leerkracht 1 heeft competentie 10 gekozen om te ontwikkelen. Leerkracht 2 competentie 12 en leerkracht 3 heeft competentie 4 gekozen.
- De leerkrachten laten niet alleen groei zien op de gekozen competentie, maar op meerdere competenties.
- Leerkracht 1 ervaart een grote groei op competentie 10, leerkracht 2 op competentie 9 en 12. Niemand ervaart groei op competentie 7 en 11.

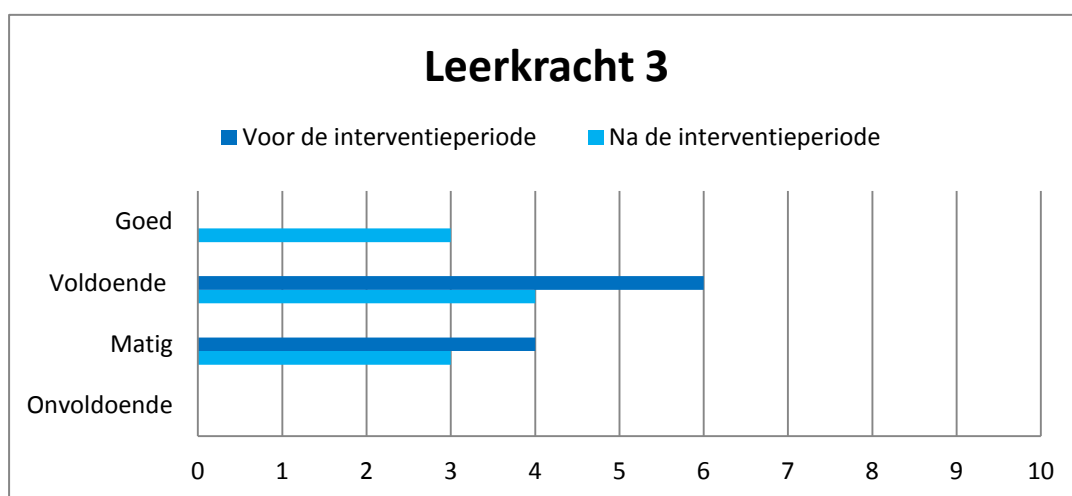
Competentiegroei leerkrachten



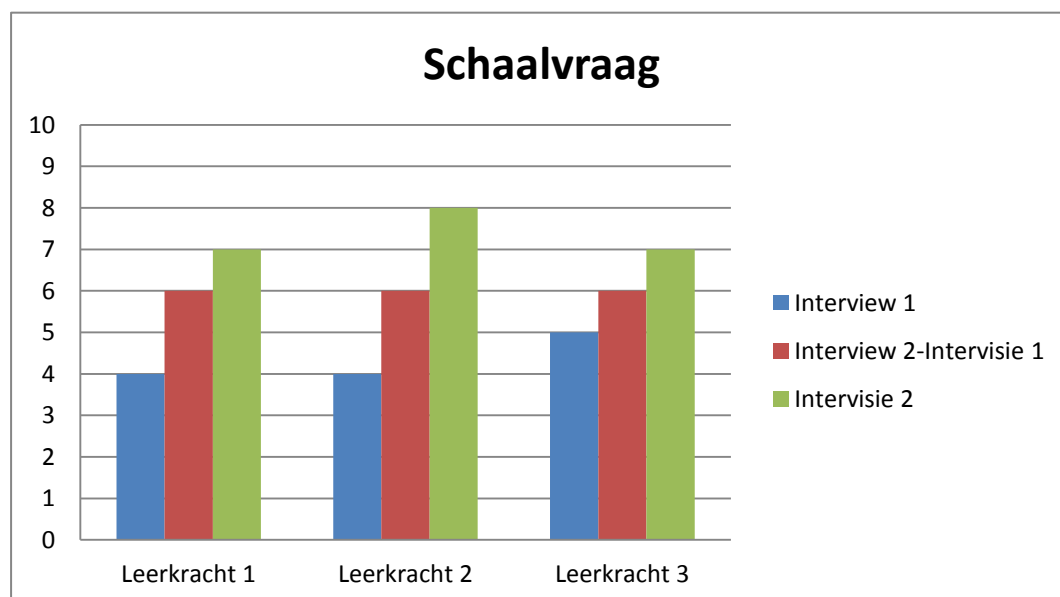
Figuur 8 Competentiegroei leerkracht 1



Figuur 9 Competentiegroei leerkracht 2



Figuur 10 Competentiegroei leerkracht 3



Figuur 11 Scores a.d.h.v. schaalvraagtechniek

Analyse

- Leerkrachten geven zich een laag startcijfer.
- Na de tweede interventieperiode is bij de leerkrachten de competentiebeleving gestegen.
- Leerkracht 1 en 2 hebben de grootste groei doorgemaakt.
- Alle leerkrachten hebben meerdere competenties ontwikkeld dan de gekozen competentie.

b) Schaalvraag en interview m.b.t. ontwikkeling van de leerkrachten en observaties m.b.v. opnames.

Vanuit de schaalvragenlijst zijn de leerkrachten tot een te ontwikkelen competentie gekomen. In een eerste interview (zie bijlage 4) is de leerkracht binnen deze competentie gekomen tot een leervraag.

Leervragen leerkrachten:

Leerkracht 1: Hoe kan ik de verantwoordelijkheid sneller naar de leerlingen doorschuiven zodat ze sneller en effectiever aan de slag kunnen en ik meer tijd heb voor leerlingen die het nodig hebben?

Leerkracht 2: Hoe kan ik gericht kijken en praten met de kinderen over hun denkproces tijdens begrijpend lezen in plaats van alleen na te bespreken?

Leerkracht 3: Hoe kan ik bewuster bezig zijn met het verwoorden van mijn denkproces zodat ik hardop mijn denkstappen verwoord en duidelijk verwoord welke strategie ik hierbij gebruik?

Leervraag leescoach:

Stel ik tijdens het oplossingsgericht begeleiden de juiste vragen waardoor leerkrachten ervaren dat ze een stapje verder komen? Is het nodig dat ik de begeleiding aanvul met andere technieken?

De leerkrachten hebben zichzelf in het eerste interview een cijfer gegeven waarmee ze aangeven hoe ver ze op dat moment **in** hun ontwikkeling m.b.t. het GRRIM staan. Na het bekijken van de opnames hebben ze zichzelf een cijfer gegeven waarmee ze hun eigen ontwikkeling omzetten in een score.

In het schema is van links naar rechts informatie over elke bijeenkomst te lezen en van boven naar beneden is de ontwikkeling per leerkracht en van de leescoach te zien.

+ Kracht, aangegeven door de leerkracht en bij coach aangevuld door de leescoach.

* Kans, gekozen door de leerkracht of de coach zelf.

	Leerkracht 1 Cijfer: 4	Leerkracht 2 Cijfer: 4	Leerkracht 3 Cijfer: 5	Leescoach
Interview 1	+ Directe instructiemodel. * Korte, krachtige instructie * Lln die de instructie 'modelen'	+ Doelgericht. + 'Modelen'=routine. * Nadruk op denkproces. * Gerichter observeren en vragen stellen.	+ Verwoorden denkstappen in andere lessen. * Lln pikken meer op bij hardop denkend voordoen.	+ Goed luisteren. + Uitgaan van kracht. * Zoekende naar rol. * Doorvragen. * Gerichte vragen stellen waardoor de ander tot oplossingen komt.
	Leerkracht 1 Cijfer: 6	Leerkracht 2 Cijfer: 6	Leerkracht 3 Cijfer: 6	Leescoach
Interview 2- Interview 1	+ Instructie is korter. + Lln sneller aan de slag. + Meer betrokkenheid. + Lesverloop vlotter. * Instructie mag nog korter en effectiever. * Lln actiever betrekken.	+ Stimuleer kinderen om terug te zoeken in tekst + Afwisseling werkvormen + Directe controle * Bewuster begeleiden * Lln zelf achter de oplossing laten komen.	+ Enthousiast. + Verwoorden denkstappen BL. + Het lesdoel komt beter aan bod. + Betere voorbereiding. * Kortere instructie * Meer verantwoordelijkheid naar lln.	+ Zelfvertrouwen + Bewuster toepassen doorvragen. + Complimenten. + Stellen van goede vragen. * Stiltes laten vallen. * Eigen mening geven als het gevraagd wordt.
	Leerkracht 1 Cijfer: 7	Leerkracht 2 Cijfer: 8	Leerkracht 3 Cijfer: 7	Leescoach
Interview 2	+ Lln binnen 10 min. aan het werk. + Strategieën samenpakken. + Snellere overstap begeleid inoefenen. * Opdrachten mondeling verwerken. * Variëren in werkvormen.	+ op de hoogte van denkprocessen lln. + Doelen helder voor lln. + Lln meer bewust van strategieën. + Product- en procesevaluatie. * Variëren werkvormen. * Gericht kijken naar lesdoel.	+ Kiezen voor 1 alinea om te 'modelen'. + Lln. sneller actief aan het leren. + Meer bewustwording. * Tussendoor evalueren. * Lln. bij de opdracht betrekken. * Korte instructie blijft aandachtspunt.	+ Goede begeleiding + Meedenken. + Positieve insteek: vertrekken vanuit kracht. + Dieptevragen. + Ruimte geven. + Gericht op inhoud. * Materiaal om opnames af te spelen vooraf testen. * Zorgen dat betrokkenheid niet te groot wordt.

Analyse

- Sleutelwoorden kracht: doelgericht, betrokkenheid van de leerlingen en denkstappen verwoorden.
- Sleutelwoorden kansen: Kortere instructie, bewust worden en variëren in werkvormen.
- Leerkrachten gebruiken de krachten van de ander om te ontwikkelen.
- Leerkrachten tonen de bereidheid om op meerdere competenties te ontwikkelen.

4.2.2. Deelvraag 2.

Hoe kan de leescoach bereiken dat leerkrachten competenties ontwikkelen om het GRRIM tijdens begrijpend lezen toe te passen volgens de principes van oplossingsgericht coachen?

a) Intervisiebijeenkomsten en de schaalvraag m.b.t. ervaring van begeleide intervisiebijeenkomsten

Met de schaalvraag wil de leescoach zicht krijgen op de mate waarin begeleide intervisie door de leerkrachten als zinvol wordt ervaren. De leescoach wil de leerkrachten laten inzien dat zij een rol heeft in de kwaliteit van deze intervisies en dat de leerkrachten zelf hier een belangrijk aandeel in hebben. De leerkrachten evalueren schriftelijk de bijeenkomsten door het geven van een kracht en een kans voor de leescoach. D.m.v. feedback van de leerkrachten en reflectie van de leescoach zelf wordt de ontwikkeling van de leescoach inzichtelijk gemaakt.

Schaalvraag:

Welk cijfer geef je voor deze intervisie? Denk hierbij aan je eigen rol, de waarde voor de praktijk en de leescoach als begeleider.

Onderstaand schema toont welk cijfer de leerkrachten voor de begeleide intervisie hebben gegeven en wat ze als kracht en kans hebben ervaren m.b.t. de bijeenkomst en de begeleiding.

De volgende beoordelingschaal is van toepassing:

0-5	onvoldoende	8-9	goed
6-7	voldoende	10	uitstekend

Lk 1:	Begeleide intervisiebijeenkomst	Begeleiding leescoach
B.I. 1 cijfer: 7	+ Goede input naar elkaar. + Praktisch. * Door het vaker te doen wordt de input specifiek en nog meer toegespitst.	+ Bespreekt alles vanuit het positieve. + Doorvragen. * Bij het doorvragen iets meer de diepte in.
B.I. 2 cijfer: 8	+ Heel goed om samen lessen te bespreken. + Fijn om tips en ideeën van anderen te horen. + Er is groei merkbaar. * Vaker inzetten van intervisie op inhoud.	+ Goede voorbereiding en aangename begeleiding van de intervisie. + Meedenken.
Lk 2:		
B.I. 1 cijfer: 7	+ Fijne collegiale input + Leren van elkaar + Praktische tips + Positieve feedback * Intervisie zou vaker mogen	+ Positief + Laat ons ideeën voor elkaar verwoorden, waardoor wij leren. * Verdiepingsvragen
B.I. 2 cijfer: 9	+ Leren van anderen werkt positief. + Het helpt mij om het lesgeven aan te scherpen. + Het enthousiasmeert mij. * Continuïteit van de bijeenkomsten	+ Positieve insteek + Je geeft vertrouwen. + Je bent enthousiast en dat maakt anderen enthousiast. * Vaker bijeenkomsten organiseren waarin we gebruik kunnen maken van jouw expertise.
Lk 3:		
B.I. 1 cijfer: 7	+ Waardevol om te zien hoe een andere collega de les geeft en organiseert * We mogen elkaar nog meer bevragen	+ Je gaat uit van het positieve + Je geeft veel complimenten + Je bent enthousiast + Je zet aan tot nadenken * Soms twijfel je nog aan jezelf, dit is niet nodig
B.I. 2 cijfer: 8,5	+ Nuttig overleg. Iedereen ziet het belang van de bijeenkomsten en wil hier een vervolg op. * Dit soort bijeenkomsten structureel inplannen.	+ Je blijft positief stimuleren. + Je ziet niet alleen de grote lijnen, maar je let ook op de details. * Blijf zo verder gaan.

Analyse

- Alle leerkrachten geven een hoge startwaardering voor de eerste bijeenkomst.
- De waarderingen zijn gestegen.
- Leren van elkaar komt bij elke leerkracht terug als kracht.
- Structureel deze bijeenkomsten plannen ziet elke leerkracht als een kans.
- Ze benoemen allemaal de waarde voor de praktijk en de beleving van het verloop van de bijeenkomsten.

b) Analyse competentieontwikkeling van de leescoach

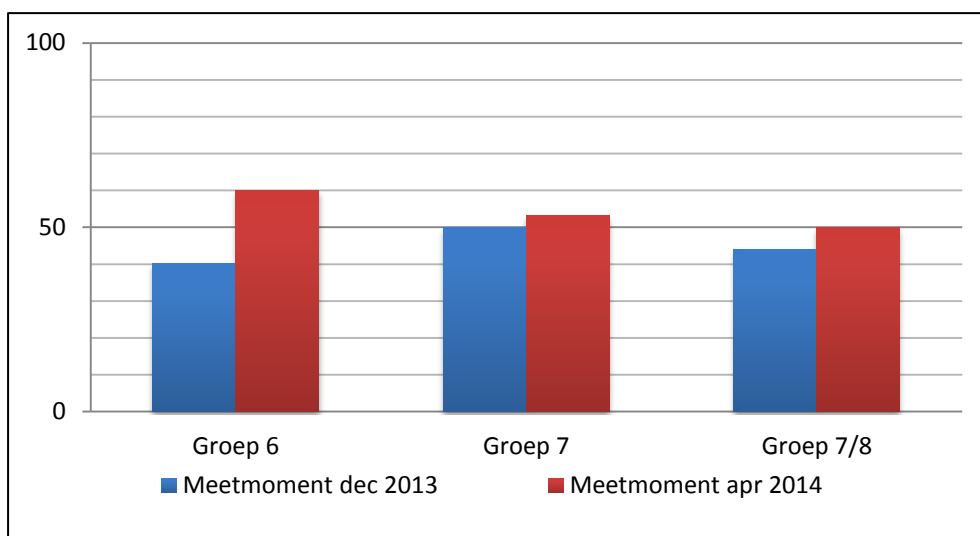
De krachten en de kansen die de leerkrachten de leescoach na elke b.i. hebben meegegeven, zijn na het reflecteren m.b.v. het GROW-model (bijlage 10) door de leescoach in bovenstaand schema aangevuld (zie ook 4.2.1 b).

De sleutelwoorden bij kracht zijn vooral de positieve insteek en het enthousiasme. De begeleider gaat uit van de krachten van mensen. Er is vooral groei merkbaar in de manier van vragen stellen en de dosering van advies. Deze punten werden tijdens het onderzoek als kansen aangegeven.

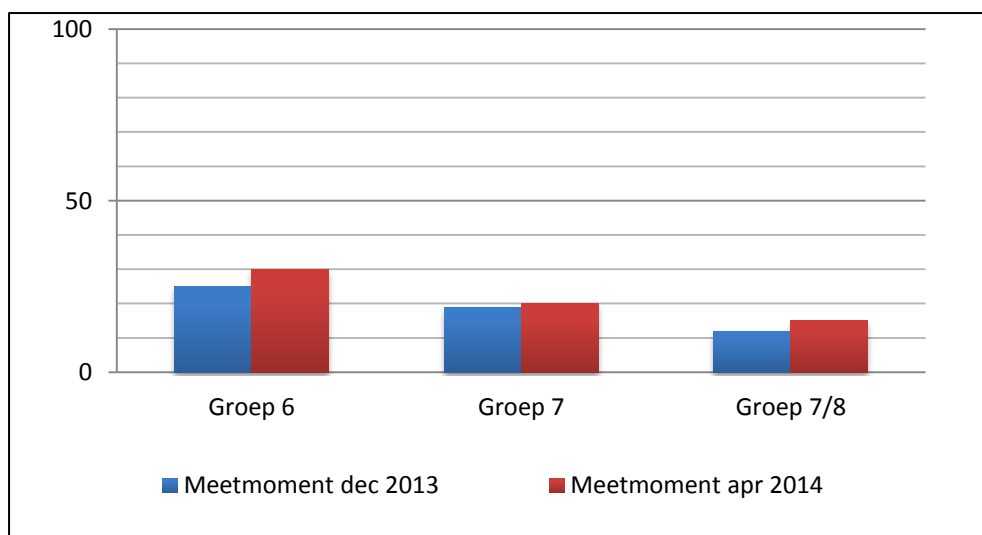
4.2.3 Deelvraag 3

In hoeverre zijn de motivatie en de leeropbrengsten van de leerlingen te verbeteren door lessen aan te bieden volgens het GRIMM?

a) Analyse van de motivatie van leerlingen d.m.v. vragenlijst leesprofiel (Van de Mortel & Förrer, 2013)



Figuur 12 Positief beeld van zichzelf als lezer



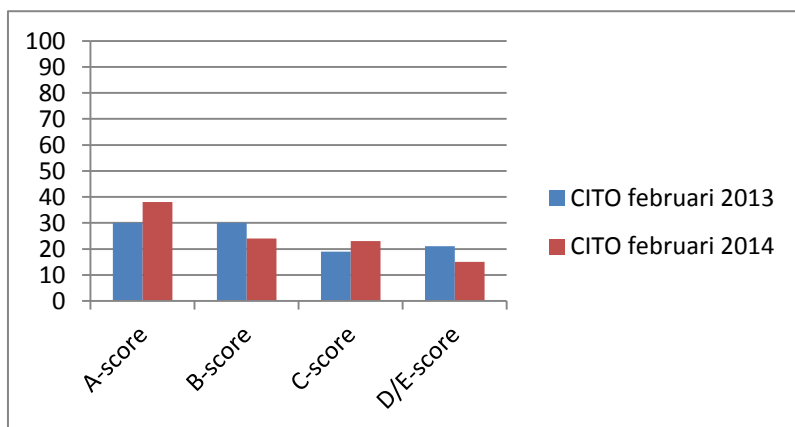
Figuur 13 Waardering van lezen

Analyse

- In alle groepen is er een positieve ontwikkeling m.b.t. het zelfbeeld als lezer zichtbaar. In groep 6 is er een groei van 20 procent, in groep 7 van 3 procent en in groep 7-8 een groei van 6 procent.
- Er is een positievere waardering voor lezen na de interventieperiode. In groep 6 stijgt de waardering met 5 procent, in groep 7 met 1 procent en in groep 7-8 met 3 procent.

b) Analyse van de gegevens Cito begrijpend lezen en Nieuwsbegrip

De toetsgegevens worden gebruikt om aan te tonen of de leerlingen didactische vooruitgang laten zien tegelijkertijd met de competentieontwikkeling van de leerkrachten om te bevestigen dat de professionalisering invloed heeft op de didactische ontwikkeling van de leerlingen.



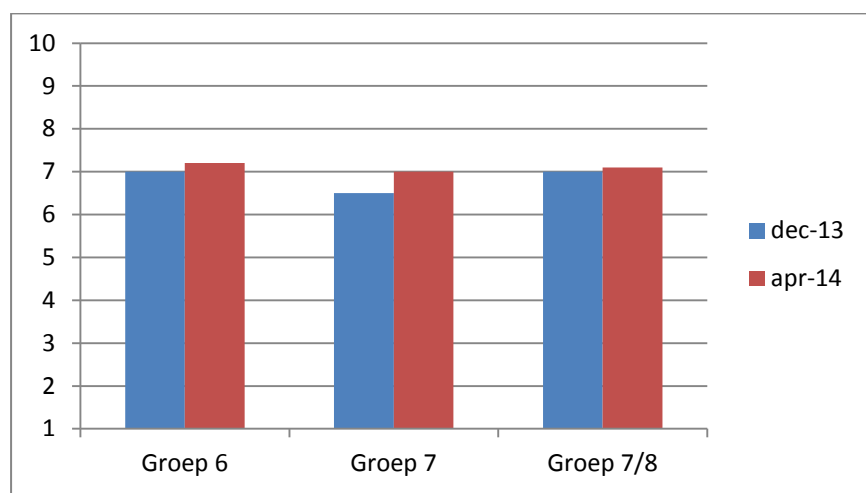
Figuur 14 Opbrengsten CITO Begrijpend lezen

In de drie groepen zitten in totaal 75 leerlingen. In onderstaande tabel wordt de groei in leerlingaantal weergegeven.

	Feb/ma 2013	Feb/ma 2014
A-score	23 leerlingen	+ 5 leerlingen
B-score	23 leerlingen	- 5 leerlingen
C-score	14 leerlingen	+ 3 leerlingen
D/E-score	15 leerlingen	- 3 leerlingen

Analyse CITO gegevens:

- Er is een groei van 22 procent in de A-scores. Deze groei is gelijk aan de daling bij de B-scores.
- Bij de C-scores is een groei van 21 procent zichtbaar. Die groei komt overeen met de daling bij de D/E-scores.
- Over de gehele lijn is er sprake van een groei van 18 procent.



Figuur 15 Opbrengsten Nieuwsbegrip XL

Analyse Nieuwsbegrip XL:

- Er is in groep 6 en 7/8 een lichte groei.
- In groep 7 zijn de opbrengsten duidelijk verhoogd.
- Over de gehele lijn is er sprake van een groei van 4 procent.

De uitkomsten van de data-analyse worden in het volgende hoofdstuk gebruikt bij het vormen van de conclusies m.b.t. het onderzoek.

5. Conclusies

5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de conclusie van het onderzoek weergegeven.

De conclusies worden gegeven aan hand van de deelvragen van het onderzoek. De verschillende data worden aan de theorie gekoppeld.

5.2. Deelvraag 1

Welke competenties bezitten de leerkrachten om het GRRIM tijdens begrijpend lezen toe te passen? (Welke wel, welke nog onvoldoende?)

Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachtvaardigheden een cruciale rol spelen in de instructie tijdens begrijpend lezen, wat ook terug te lezen is in Ahlers & Van de Mortel (2009). De leerkracht staat model voor de leerling als goede begrijpend lezer. In het onderwijs is het een belangrijke leerkrachtvaardigheid bij strategisch (taal)onderwijs: de leerkracht doet de leerlingen het gewenste gedrag voor. Door het voorbeeldgedrag van de leerkracht leren de leerlingen hoe zij over de tekst kunnen denken en de tekst kunnen begrijpen. Dit werd ook al beschreven door Förner & Van de Mortel in 2010.

Om les te geven volgens het GRRIM-model moet de leerkracht een aantal vaardigheden beheersen. Door het afnemen van de schaalvragenlijst voor het onderzoek krijgen de leerkrachten in beeld welke competenties goed en welke nog meer ontwikkeld moeten worden. Uit de data-analyse blijkt, dat het hardop denkend voordoen van herstel- en sturingsstrategieën en het controleren en evalueren van het denkproces van de kinderen, competenties zijn die ze minimaal beheersen. De leerkrachten vinden dat ze de competenties van het '*modelen*' van leesstrategieën en het ondersteunen van leerlingen bij het toepassen goed beheersen. Uit de interviews en observaties in de klas blijkt dat de leerkrachten hun eigen competenties goed inschatten. Het beeld wat ze van zichzelf hebben, klopt met de werkelijkheid. Daarbij tonen zij een open houding en zijn ze bereid hun competenties te ontwikkelen.

Tijdens de interventieperiodes blijkt dat de leerkrachten de krachten van de ander voor hun eigen ontwikkeling gebruiken. Alle leerkrachten hebben competentiegroei ervaren en hebben hun gekozen competentie ontwikkeld. De interviews en de

intervisiebijeenkomsten hebben de leerkrachten gestimuleerd om ook andere competenties te ontwikkelen.

5.3. Deelvraag 2

Hoe kan de leescoach bereiken dat leerkrachten competenties ontwikkelen om het GRRIM tijdens begrijpend lezen toe te passen volgens de principes van oplossingsgericht coachen?

De juiste vragen stellen op het juiste moment is belangrijk om diepgang te krijgen. Cauffman en van Dijk (2010) benoemen dat oplossingsgerichte vragen stellen een uitnodigende manier van communiceren is. De leescoach laat zien dat de mening van de leerkrachten op prijs gesteld wordt, waarmee ze de motivatie van de ander versterkt en de ander zich eigenaar voelt van de oplossingen (Cauffman L. , z.j.). Dit schept een band en verantwoordelijkheid. Door het stellen van oplossingsgerichte vragen blijkt dat de leerkrachten hun manier van handelen overdenken en hun (zelf)bewustzijn vergroten (Cauffman & Van Dijk, 2010). Onder begeleiding van de leescoach ontwikkelt de leerkracht zich op een bepaalde competentie en professionaliseert zich in het uitvoeren van het GRRIM tijdens de lessen Nieuwsbegrip.

Vanuit het praktijkonderzoek ervaart de leescoach dat coachen door oplossingsgerichte vragen te stellen niet de enige juiste manier blijkt om toe te passen tijdens begeleide intervisie. De leescoach moet kunnen omgaan met diversiteit in leerstijlen en ontwikkelingsvermogen van de verschillende leerkrachten. Leerkrachten waarderen het doorvragen en het krijgen van ruimte om zelf tot oplossingen te komen. Ze willen echter ook graag ideeën krijgen vanuit de expertise van de leescoach.

Van den Heijkant (2005) heeft het over een deskundige coach. Een coach die vooral het proces bewaakt, maar die ook inhoudelijke deskundigheid heeft en waar nodig in kan zetten. Het is van belang dat er getoetst wordt of de ander iets kan en wil met de deskundigheid. Competenties worden ontwikkeld als leerkrachten zelf hun leervraag mogen formuleren. Ze worden dan eigenaar van het proces en dit vergroot de motivatie om te professionaliseren. Uit dit onderzoek blijkt dat groei in de ene competentie zorgt voor groei in competentiebeleving en –ontwikkeling bij andere competenties. Er is dus een sneeuwbaaleffect (Cauffman & Van Dijk, 2010).

Begeleide intervisie met beeld versnelt dit proces omdat leerkrachten ook het handelen van de ander gaan toepassen in het eigen handelen. Door middel van intervisie blijkt dat het samen leren ontwikkelt en de kwaliteit van de leerkrachten bevordert, zoals Van de Beek en Schaub-de Jong (2013) beschrijven. Uit de hoge waarderingen van de intervisiebijeenkomsten blijkt dat de drie leerkrachten het een waardevol middel vinden om hun competenties te vergroten. Leerkrachten waarderen de kwaliteit van de leescoach om vanuit een veilige basis en open sfeer onderlinge interactie te bevorderen. Ze ervaren het als kracht dat de leescoach vanuit kennis inhoudelijke aanvullingen geeft. Door op deze manier het proces te begeleiden is het de leescoach gelukt om de leerkrachten eigenaar van hun eigen leren te maken en tegemoet te komen aan de kans om gebruik te maken van interne expertise.

5.4. Deelvraag 3

In hoeverre zijn de motivatie en de leeropbrengsten van de leerlingen te verbeteren door lessen aan te bieden volgens het GRIMM?

Zowel voorafgaand als na afloop van de interventieperiode is de motivatie van de leerlingen d.m.v. de *vragenlijst leesprofiel* (Van de Mortel & Förrer, 2013) gemeten. Het geeft een beeld van hoe de leerlingen zichzelf zien als lezer en hoe zij lezen waarderen. Leerlingen die lezen leuk vinden en die een positief zelfbeeld hebben als lezer, zijn bereid om een tekst te lezen en te begrijpen (Van de Mortel & Förrer, 2013). Zij zijn in staat moeite te doen. Uit de analyses van de eerste enquête blijkt dat minder dan de helft van de leerlingen een positief beeld van zichzelf als lezer heeft en slechts 19 procent geeft een positieve waardering aan lezen. Dit beeld is niet in harmonie met de resultaten van CITO Begrijpend lezen, waar bijna 80 % van de leerlingen een A/B/C-score heeft. Ook bij de toetsen van Nieuwsbegrip XL scoren de leerlingen voorafgaand aan het onderzoek voldoende tot ruim voldoende.

De data-analyse van de meting na de interventieperiodes geven aan dat er een gemiddelde groei is van 10 procent als het gaat om het zelfbeeld als lezer, waarbij groep 6 met 20 procent de grootste groei laat zien. Deze opvallende groei zou voor een gedeelte het gevolg kunnen zijn van response bias, nl sociaal wenselijke antwoorden. Ook is er 3 procent meer waardering voor lezen. Hetzelfde beeld is terug te vinden bij de resultaten van CITO Begrijpend lezen, waarbij een groei van 18 procent zichtbaar is. Bij de toetsen van Nieuwsbegrip XL scoren alle groepen nu ruim voldoende.

De conclusie is dat in alle groepen het zelfbeeld als lezer en de waardering voor begrijpend lezen met Nieuwsbegrip is gegroeid. Hetzelfde kan geconcludeerd worden voor de leeropbrengsten. Ook kan het verband gelegd worden met de competentieontwikkeling van de leerkrachten. Uit het onderzoek blijkt dat het versterken van de gevoelens van competentie bij de leerkrachten een positief effect heeft op het onderwijs aan de leerlingen (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2006). De gegevens tonen aan dat de professionalisering van de leerkrachten invloed heeft op de motivatie en de didactische ontwikkeling van de leerlingen.

5.5. Aanbevelingen voor de praktijk

Houtveen & et.al. (2003) schrijft dat:

Ook al vormt de leerkracht de spil, de voorwaarden op schoolniveau zijn tevens belangrijk. Effectief onderwijs geven dient de verantwoordelijkheid van het gehele team te zijn. Met name de schoolleiding dient te stimuleren, dat er door het team afspraken gemaakt worden over de condities die vervuld moeten worden om effectief onderwijs te kunnen geven. (pp.17)

De leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek, hebben benoemd dat ze volgend jaar kansen zien voor groep 4 tot en met 8 om zich te professionaliseren m.b.t. Nieuwsbegrip XL door middel van begeleide intervisie met beeld. Uit het onderzoek blijkt dit een effectief middel te zijn aangezien leerkrachten zich integraal ontwikkelen in meerdere competenties binnen begeleide intervisiemomenten.

Vanuit de uitkomsten van het onderzoek zijn de volgende aanbevelingen m.b.t. begrijpend lezen geformuleerd:

a) Werken aan competentieontwikkeling

Om te zorgen dat de leerkrachten blijven groeien in hun competenties m.b.t. het GRRIM-model is het van belang dat leerkrachten een eigen leervraag formuleren, want dit bevordert hun motivatie. Ze schalen zichzelf in op de leerkrachtcompetenties m.b.t. het uitvoeren van het GRRIM-model en kiezen een competentie waarin ze zich willen professionaliseren. Dit zorgt er voor dat leerkrachten zich eigenaar voelen van hun leerproces.

b) Vaardigheden van de leescoach

De leescoach vervult, in overleg met kwaliteitsondersteuner en/of directie, een proactieve rol in het stellen van doelen voor professionele ontwikkeling m.b.t. begrijpend lezen. De coach kan leerkrachten op maat begeleiden, gericht op de competentie die zij kiezen, zodat zij zich professionaliseren. Begeleide intervisie met beeld is een effectief middel gebleken dat door leerkrachten gewaardeerd wordt. Intervisie is een methode om op een gestructureerde manier aan kwaliteitsverbetering en deskundigheidsbevordering te werken (Van de Beek & Schaub-de Jong, 2013). Door middel van intervisie wordt het samen leren ontwikkeld en de kwaliteit van de leerkrachten bevorderd. De kwaliteiten van een begeleider tijdens een intervisiebijeenkomst zijn:

- Zicht hebben op het proces en dit bewaken.
- Een veilige basis en open sfeer creëren om onderlinge interactie te bevorderen.
- Oplossingsgerichte vragen stellen om het zelfbewustzijn van de leerkrachten te vergroten.
- Ruimte geven om eigen oplossingen te kiezen.
- Inhoudelijke aanvullingen doen wanneer leerkrachten hier behoefte aan hebben.
- Afstemmen op de verschillende leerstijlen en ontwikkelingsmogelijkheden van de leerkrachten.

c) Algemeen

Aanbevelingen voor eventuele onderzoeksthema's in de toekomst:

Hoe kan deze manier van professionalisering schoolbreed en binnen andere vakgebieden vormgegeven worden? Het is interessant om te kijken vanuit de verschillende perspectieven (directie, team, KO, leerlingen) naar integrale schoolontwikkeling. Hoe kunnen leerlingen een meerwaarde zijn bij het professionaliseren van leerkrachten?

Uit het onderzoek blijkt dat het oplossingsgericht coachen een duidelijke meerwaarde heeft bij het professionaliseren van de leerkrachten. Dit heeft uiteindelijk niet alleen een positief effect op de motivatie van de leerkrachten, maar ook op de motivatie en de leeropbrengsten van de leerlingen.

Een kritische noot is hier dat er eventuele nadelen van oplossingsgericht werken niet onderzocht zijn. Sommige situaties vragen om een grondigere analyse van het probleem

om daarna te kijken naar eventuele oplossingen. Volgens Coyne (2013) is oplossingsgericht werken een toegepaste ideologie en Visser (2013) beschrijft dat het gevaar bestaat dat kritisch denken vermeden wordt. In een volgend onderzoek is het mogelijk interessant om te kijken hoe oplossingsgericht werken kan samensmelten met de meer traditionele aanpak (Instituut voor positieve psychologie, 2011).

6. Evaluatie en reflectie

6.1. Betekenis en leeropbrengsten van het onderzoek

6.1.1. *Eigen werksituatie*

In dit onderzoek heb ik de handelingsverlegenheid van de leerkrachten als basis genomen om mijn onderzoeksvraag te formuleren. Omdat ik een hoge betrokkenheid en eigenaarschap wilde creëren, heb ik gekozen om de leerkrachten de te ontwikkelen competentie zelf te laten kiezen (Cauffman & Van Dijk, 2010). Het gebruik van oplossingsgerichte vragen, waaronder de schaalvraag haalde de kracht in de leerkrachten naar boven en hierdoor kwamen ze zelf tot oplossingen. Ik heb als leerkracht altijd graag de regie in handen gehad. Gevoelsmatig wilde ik de controle houden, maar rationeel vond ik het belangrijk om de regie van het onderzoek deels in handen van de leerkrachten te leggen. Voor mijn gevoel was het onderzoek geslaagd als de leerkrachten succes hadden ervaren en als gevolg daarvan de leerlingen. Ik realiseer me dat dit wellicht niet altijd haalbaar is. Dit hoeft een onderzoek niet minder waardevol te maken. Een vaste planning voor de deelnemende leerkrachten zorgde dat we op vastgezette tijdstippen over de voortgang om de tafel zaten. Het feit dat de drie leerkrachten samen leren via intervisiebijeenkomsten met beeldopname schoolbreed willen maken, bewijst dat ze deze methodiek als succesvol ervaren.

6.1.2. *Eigen gedrag en gedragsverandering*

De keuze om te werken met intervisiebijeenkomsten was om niet alleen individueel te coachen, maar ook om de collega's te laten delen in de ontwikkeling van de ander. Door het achteraf bekijken van de opnames ontwikkelden de leerkrachten een reflectieve houding en kreeg ik een ondersteunende rol. In overleg met critical friends en mijn onderzoeksbegeleider heb ik in mijn ogen de beste keuzes gemaakt uit de verschillende onderzoeksmethodes. Door literatuurstudie en kennis van mijn omgeving heb ik gekozen voor het gebruik van de schaalvraag en intervisiebijeenkomsten. Beide instrumenten gaven inzicht in de eigen ontwikkeling van zowel de leerkrachten als mezelf en bevorderden het leren van elkaar. In het begin heb ik geworsteld met mijn rol als coach. Het voelde ongemakkelijk om t.o.v. mijn collega's te werken vanuit een andere rol. In de praktijk handel ik vaak als een doener. Dit onderzoek heeft me

gedwongen om ook mijn kwaliteiten als denker aan te boren. Ik moest leren beter te plannen. Hierdoor heeft de voorbereiding me meer tijd gekost, maar leverde het mij meer op. Het moment dat een collega om persoonlijke redenen afhaakte, vereiste flexibiliteit. Begrip voor de situatie enerzijds en het verloop van het onderzoek anderzijds zorgde voor conflict. Hierdoor moest ik schakelen. Ik heb gezorgd voor een goede onderbouwing en kwam verder weinig verrassingen tegen tijdens de uitvoering van het onderzoek.

6.1.3. Ontwikkeling van eigen vaardigheden

Tijdens de voorbereiding en de uitvoering van het onderzoek heb ik mijn onderzoeksvaardigheden ontwikkeld. Ik heb meer kennis over de verschillende mogelijkheden in het opzetten van een onderzoek en welke invloed de onderwijspraktijk hier op heeft. De leerkrachten hebben zich binnen hun vermogen volledig geëngageerd in het onderzoek en in mij als coach. Diversiteit van de deelnemers vroeg om maatwerk en heeft me meer inzichten gegeven. Sommige collega's waren ontvankelijker dan anderen. Dit gaf me meer voldoening, maar ik moest er voor waken ieder evenveel aandacht te geven. Door het stellen van open vragen maakte ik de leerkrachten expert in hun eigen leren. Ze namen de gesprekken en bijeenkomsten serieus en keken met een kritische blik naar hun eigen ontwikkeling en naar mijn ontwikkeling als coach. Hierdoor heb ik alle kansen gekregen om mijn competenties als coach verder te ontwikkelen. Tijdens het onderzoek heb ik de vaardigheden van een oplossingsgerichte coach kunnen ontwikkelen. Ik wilde begeleiding op maat bieden en afstemmen op de behoeftes en leervragen van de leerkrachten. Door de leerkrachten authentieke aandacht en respect te geven, had ik het gevoel dat ze zich begrepen voelden. In elk gesprek probeerde ik de houding van het niet-weten aan te nemen. In het begin ging dit niet vanzelf, omdat ik voor het onderzoek vaak handelde vanuit een adviserende rol. Ik heb meer kennis en vaardigheden ontwikkeld om makkelijker vanuit een helikopterview naar mijn praktijk te kijken. Gedurende het onderzoek heb ik geleerd prioriteiten te stellen.

6.1.4. Eigen opvatting en overtuiging

De modules rondom het oplossingsgericht werken stimuleerden mij om te vertrekken vanuit de kwaliteiten van mijn collega's en om te kijken naar wat wel werkt. Mijn persoonlijke doel was om mezelf als leescoach verder te bekwamen in het oplossingsgericht coachen. In de eerste fase van het onderzoek was ik zoekende naar

mijn rol en naar de verhouding van die rol tot de leerkrachten. Mijn ervaringen tijdens het onderzoek heeft me overtuigd dat oplossingsgericht coachen toepasbaar is in de onderwijspraktijk en een meerwaarde kan hebben. Ik ervaar deze manier van werken als prettig. Het zorgt voor een andere dynamiek. Ook heb ik ervaren dat een goede, duidelijke communicatie erg van belang is. Het zorgt voor een hoge betrokkenheid en motivatie bij alle partijen.

6.1.5. Invloed op de persoonlijk professionele waarden en identiteit

Toen mijn positie als coach duidelijk was, kon ik open en transparant handelen als onderzoeker en durfden de collega's zich open te stellen. Ik kon mijn rol uitvoeren zoals ik het bedoeld had. Ik ga uit van de positieve gedachtes en de kwaliteiten van de ander. Als coach kijk ik naar wat wel werkt en probeer ik de ander te stimuleren tot de eerste stappen naar verandering (Cauffman L. , z.j.).

Het hele proces heeft bijgedragen aan mijn professionele identiteitsontwikkeling. Ik voel me nog meer verantwoordelijk voor het verbeteren van mijn handelen om zo de kwaliteit van ons onderwijs te verhogen (de Lange et.al, 2011).

Praktijkgericht onderzoek vanuit een reflectief onderzoekende houding zorgt dat ik binnen mijn praktijk scherp blijf en draagt bij aan de ontwikkeling van mezelf als persoon, waardoor ik onbewust bekwaam ga handelen. Door meer beschouwend en in rust en harmonie naar mijn praktijk te kijken, kan ik bijdragen aan de verbetering ervan. Ik ben trots op mijn leerproces. In plaats van altijd mijn mening te geven, kijk ik met een positief kritische houding naar mezelf en mijn onderwijspraktijk.

6.2. Persoonlijke aanbevelingen

Inclusief onderwijs vraagt om samenwerkend onderzoekend leren. Normatieve professionaliteit vraagt om bijstelling en aansluiting op een aanpak, passende bij de omgeving, de praktijk en de maatschappij (Claasen et. al., 2009). Dit betekent dat je als onderzoeker niet alleen een reflectief kritische houding moet aannemen, maar moet aansluiten op behoeftes van anderen. Praktijkgericht onderzoek is een proces. De reis is belangrijker dan de bestemming. Onderweg verander je van mening, stel je de werkwijze bij of wijk je af van de geplande route. Ik heb geleerd om in een veranderingsproces kleine stapjes te nemen. Ook vele kleine steentjes brengen beweging in de rivier. Dan heeft het invloed op de leerlingen, de leerkrachten en op

mezelf als onderzoeker. Door gebruik te maken van verschillende meningen, perspectieven en overtuigingen van critical friends kon ik groeien in dit onderzoek. Deze critical friends waren medestudenten, maar ook mensen binnen en buiten het werkveld. Hun feedback heeft voor een evenwichtigere verslaglegging gezorgd. Tijdens het onderzoek ben ik regelmatig in dialoog gegaan met critical friends, docenten, collega's en vrienden. Zij hebben mij de diversiteit laten zien waarop mensen kunnen denken en ideeën hebben. Het is altijd fijn om mensen te hebben waar je met vragen terecht kan. Ze hebben me een spiegel voorgehouden. Het heeft me geholpen vanuit meerdere invalshoeken naar mijn leerproces te kijken. Op deze manier heb ik aan kennisontwikkeling en inzicht gewerkt.

Ik blik terug op een mooi, waardevol onderzoek. Ik heb met iets kleins, iets groots in beweging gekregen. Dit geeft me energie en motivatie om hoopvol uit te kijken naar de volgende uitdaging in het onderwijsveld.

‘Wees de verandering die je in de wereld wilt zien.’ (Gandhi , 1948)

Literatuur

- 2Reflect. (2008, januari 2). *Valide en betrouwbaar*. Opgeroepen op november 27, 2013, van 2Reflect: http://www.2reflect.nl/validiteit_en_betrouwbaarheid.htm
- Ahlers, L., & Van de Mortel, K. (2009). *Begrijpend lezen: een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010, augustus 30). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Opgeroepen op mei 2013, van Portal Fontys Onderzoek: [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/Werken/OND1-Introductie-in-onderzoek/Andriessen,D.et-al.\(2010\)Gedragcode-Praktijkgericht-onderzoek-voor-het-HBO.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/Werken/OND1-Introductie-in-onderzoek/Andriessen,D.et-al.(2010)Gedragcode-Praktijkgericht-onderzoek-voor-het-HBO.pdf)
- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Boerma, J. (2009, januari). Leesmotivatie: de wereld komt dichterbij. *JSW*, 93, 6-11.
- Bouwman, A. (2010, oktober). Hardop oefenen met leerling in je kielzog. *Didaktief*, 40, 5-7.
- Cauffman, L. (z.j.). *Theorie 'Oplossingsgericht werken'*. Opgeroepen op januari 2014, van louiscauffman.com: <http://www.louiscauffman.com/oplossingsgericht/theorie-oplossingsgericht-werken>
- Cauffman, L., & Van Dijk, D. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- CED groep. (2013, september). *Nieuwsbegrip: inhoud en didactiek*. Opgeroepen op oktober 16, 2013, van Nieuwsbegrip: <http://www.nieuwsbegrip.nl/over-nieuwsbegrip/inhoud-didactiek>
- Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam*. Apeldoorn: Garant.
- Coyne, J. (2013, augustus 21). *Positive psychology is mainly for rich white people*. Opgeroepen op mei 21, 2014, van blogs.plos.org: <http://blogs.plos.org/mindthebrain/2013/08/21/positive-psychology-is-mainly-for-rich-white-people/>
- De Jonge, E. (2010). *"Mama leest ook (niet) graag" Een onderzoek naar de leesmotivatie van ouders en hun kinderen uit het vijfde leerjaar*. Opgeroepen op mei 20, 2013, van lib.ugent.be: http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/460/239/RUG01-001460239_2011_0001_AC.pdf
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- De With, T. (2011, december). *Literatuurstudie naar de kenmerken en leerkrachtvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO*. Opgeroepen op april 12, 2013, van Onderwijs in ontwikkeling: <http://www.onderwijsinontwikkeling.nl/nl/Documenten/Publicaties/CPS-Publicaties/CPS-Publicaties-Verslag-literatuuronderzoek.pdf>
- Filipiak, P. (2012). *(Hardop) Denkend Leren Lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen. Opgehaald van Onderwijs maak je samen.
- Fisher, D. (2008). *A Gradual Release of Responsibility*. Opgeroepen op oktober 16, 2013, van Glencoe: http://www.glencoe.com/glencoe_research/Jamestown/gradual_release_of_responsibility.pdf

- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Learning, or Not Learning, in School*. Opgeroepen op april 5, 2013, van the Association for Supervision and Curriculum Development:
<http://www.ascd.org/publications/books/108010/chapters/Learning,-or-Not-Learning,-in-School.aspx>
- Fisher, D., & Frey, N. (2010, December). *Building and activating background knowledge*. Opgeroepen op april 5, 2013, van fisherandfrey.com:
http://www.fisherandfrey.com/admin/filemanager/File/Background_NASSP.pdf
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen...Denken...Begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Guthrie, J., & Ozunogor, S. (2002). *Onderwijs in betrokken lezen en leren* (vert. Filipiak, P.;Christians J.). Opgeroepen op juni 7, 2013, van Onderwijs maak je samen:
http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/artikel_leereenheid.pdf
- Houtveen, A., & et.al. (2003). Risicoleerlingen bij technisch lezen, beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en Omgaan met verschillen'. Opgehaald van library.uu.nl:
[file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/eindrapport_bewerkt_\(16-11-2004\).pdf](file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/eindrapport_bewerkt_(16-11-2004).pdf)
- Instituut voor positieve psychologie. (2011, maart 10). *Oplossingsgericht werken: "Doen wat werkt"*. Opgeroepen op mei 21, 2014, van ivpp.nl:
<http://www.ivpp.nl/boeken/oplossingsgericht-werken-doen-wat-werkt/>
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Kozloff, M. (2005, Spring). *We don't care about data*. Opgeroepen op maart 5, 2014, van Association for Direct Instruction:
http://www.adihome.org/component/docman/cat_view/55-direct-instruction-news?Itemid=175
- Mählberg, K., & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school!* Antwerpen: Garant.
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school*. Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas*. Vlissingen: Bazalt .
- Meelissen, M., Netten, A., Drent, M., Punter, R., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012, december). *PIRLS- en TIMSS-2011, Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Opgeroepen op januari 8, 2014, van Expertisecentrum Nederlands:
<http://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2012/12/PIRLS-TIMSS-2011.pdf>
- Neeleman, M. (2008). Oplossingsgerichte intervisie vergroot professionaliteit. Empowerment als kern van hulpverlening én intervisie. *Jeugd en Co Kennis*, 28-42.
- Pearson, D., Duke, N., Strachan, S., & Billman, A. (2011). *Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension*. Opgeroepen op januari 8, 2014, van Literacy in Learning Exchange:
<http://www.literacyinlearningexchange.org/sites/default/files/03-duke.pdf>
- Rietveld, L., & Van Rooijen – Mutsaers, K. (2012, december). *Wat werkt bij supervisie, intervisie en coaching?* Opgeroepen op oktober 14, 2013, van Nederlands Jeugdinstituut:
[http://www.nji.nl/nl/\(311053\)-nji-dossierDownloads-WatWerkt_supervisie](http://www.nji.nl/nl/(311053)-nji-dossierDownloads-WatWerkt_supervisie)
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding*. Opgeroepen op september 4, 2013, van RAND Corporation:
http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
- Stevens, L. (2014). *Een denkpaauze en de moeite met verandering*. Opgeroepen op april 2, 2014, van wij-leren.nl:
<http://wij-leren.nl/denkpauze.php>

- Van de Beek, B., & Schaub-de Jong, M. (2013). *Intervisie leren. Een methode voor professionele ontwikkeling*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Van de Mortel, K. (2010, oktober). Begrijpend lezen is een kwestie van denken. *Didaktief*, 40, 2-4.
- Van de Mortel, K., & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Van den Branden, K. (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands*. Opgeroepen op januari 8, 2014, van Onderwijs Vlaanderen: http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2009/0904/ER_Beleidssamenvatting_def.pdf
- Van den Heijkant, C. (2005). Coachende SVIB: van instructie naar begeleiding. In C. Van den Heijkant, & et.al., *School Video Interactiebegeleiding Van meer kanten bekeken* (pp. 9-48). Apeldoorn: Garant.
- Van den Heijkant, C., & Van der Wegen, R. (2006). Samenwerking: begeleide interview en SVIB. In C. Van den Heijkant, G. Quak, J. Van Swet, K. Vloet, M. Den Vos, & R. Van der Wegen, *School Video Interactie Begeleiding: Van meerdere kanten bekeken* (pp. 49-63). Antwerpen: Garant.
- Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen, een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrije tijdslezen en andere factoren op begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Opgeroepen op mei 20, 2013, van Stichting lezen: http://www.lezen.nl/sites/default/files/Begrijpend_lezen.pdf
- Vanderheijden, F. (2011). *Oplossingsgericht werken, een handleiding*. Opgeroepen op november 6, 2013, van Stichting Lodewijk de Raet: http://www.de-raet.be/pdf/oplossingsgericht_werken.pdf
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer!* Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit!* Opgeroepen op mei 20, 2013, van Hogeschool Edith Stein: <http://www.edith.nl/page7381561.aspx>
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer. Preventie van leesmoelijkheden door effectief leesonderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Visser, C. (2008-2012). *21 oplossingsgerichte technieken*. Opgeroepen op november 6, 2013, van Artikelen Coert Visser: <http://artikelencoertvisser.blogspot.be/2012/03/21-oplossingsgerichte-technieken.html>
- Visser, C. (2013, oktober 2). *Dogmatische trekjes aan de positieve psychologie en oplossingsgericht werken*. Opgeroepen op mei 21, 2014, van progressiegerichtwerken.nl: <http://progressiegerichtwerken.nl/dogmatische-trekjes-aan-de-positieve-psychologie-en-oplossingsgericht-werken/>

Bijlage 1: Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM)

De gezamenlijke start:

IK fase introductie van de les en activeren van achtergrondkennis

Deze fase is leerkracht gestuurd en bedoeld voor de hele groep. In de startfase besteedt de leerkracht aandacht aan de kennis die leerlingen al hebben, aan de woordenschat van de leerlingen en aan de tekstsoort. Bij het aanbieden van achtergrondkennis dienen verbanden gemaakt te worden met reeds bestaande kennis. Volgens Zwiers (2010) blijft hierdoor de motivatie hoog en voorkomt het dat de leerlingen zich overspoelt voelen door de nieuwe kennis (de With, 2011).

Instructiefase

IK fase: modeling

In deze fase modelt de leerkracht door hardop te lezen en hardop te denken (Förre & van de Mortel, 2010) Tijdens dit proces doet de leerkracht voor, denkt hij hardop en demonstreert hij strategieën.

Begeleid oefenen

WIJ fase: Begeleide oefening

In de eerste fase van begeleide oefenen is de leerkracht nog steeds leidend in het proces. De leerkracht geeft de leerlingen aanwijzingen, stelt vragen geeft feedback en hints om het denken van de leerlingen te versterken (*scaffolding*).

JULLIE fase: Leerlingen lezen samen

De leerkracht trekt zich steeds meer terug en geeft de leerlingen in toenemende mate zelf verantwoordelijkheid. In deze fase werken leerlingen interactief samen en coachen elkaar. De leerkracht observeert, geeft als het nodig is suggesties en bevestiging.

Zelfstandig oefenen en verwerken

JIJ fase: leerlingen lezen zelfstandig

In deze fase verschuift de verantwoordelijkheid naar de leerlingen. De leerkracht probeert door middel van taken het denken van leerlingen op een hoger abstractieniveau te brengen, zodat de leerlingen de nieuwe kennis toepassen in andere

situaties. In deze fase vindt ook de verlengde instructie plaats waarin de leerkracht de instructie intensief herhaalt.

Gezamenlijke afronding

De les wordt plenair afgesloten met een nabespreking. De leerkracht geeft de leerlingen feedback.

Bijlage 2: Schaalvragenlijst bevorderen professioneel handelen

Scoor je eigen vaardigheden:

- 1 = kan ik onvoldoende
- 2 = kan ik matig
- 3 = kan ik voldoende
- 4 = kan ik goed

Leer- 'kracht' competenties m.b.t. het uitvoeren van het Gradual Release of Responsibility Model.	1	2	3	4
1. Ik besteed aandacht aan het doel van de les.				
2. Ik activeer de voorkennis van de leerlingen.				
3. Ik pas sturingstrategieën toe.				
4. Ik doe hardop denkend voor hoe ik mijn kennis gebruik om de tekst te begrijpen.				
5. Ik doe hardop denkend voor hoe ik de leesstrategieën gebruik.				
6. Ik doe hardop denkend voor hoe ik de herstelstrategieën gebruik.				
7. Ik ondersteun de leerlingen tijdens het toepassen van de leesstrategieën.				
8. Ik geef gerichte feedback.				
9. Ik stuur het proces van het inoefenen.				
10. Ik controleer tijdens het zelfstandig oefenen en verwerken.				
11. Ik stuur het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen.				
12. Ik controleer en evalueer het denkproces.				

Top 3 hoogste scores:

- 1.
- 2.
- 3.

Kies één score waarin jij je wilt professionaliseren als leerdoel voor intervisie (vanaf punt 3)

Leerdoel: _____

Bijlage 3: Tabel schaalvragenlijst voor en na interventieperiodes

De schaalvragenlijst is opgebouwd in een vierpuntschaal:

1 = kan ik onvoldoende 2 = kan ik matig 3 = kan ik voldoende 4 = kan ik goed

Ik 1=groen, Ik 2=rood en Ik 3=blauw.

a = score vooraf

b = score na 2 begeleide intervisies en 2 gesprekken

Leer- 'kracht' competenties m.b.t. het uitvoeren van het Gradual Release of Responsibility Model.	1	2	3	4
1. Ik besteed aandacht aan het doel van de les.			1a 2a 3a	1b 2b 3b
2. Ik activeer de voorkennis van de leerlingen.				1a-1b 2a-2b 3a-3b
3. Ik pas sturingstrategieën toe.		1a 2a 3a-3b	1b 2b	
4. Ik doe hardop denkend voor hoe ik mijn kennis gebruik om de tekst te begrijpen.			1a-1b 3a	2a-2b 3b
5. Ik doe hardop denkend voor hoe ik de leesstrategieën gebruik.			1a-1b 2a-2b 3a	3b
6. Ik doe hardop denkend voor hoe ik de herstelstrategieën gebruik.		1a 3a-3b	1b 2a-2b	
7. Ik ondersteun de leerlingen tijdens het toepassen van de leesstrategieën.			1a-1b 2a-2b 3a-3b	
8. Ik geef gerichte feedback.			1a 2a 3a-3b	1b 2b
9. Ik stuur het proces van het inoefenen.		1a 2a 3a	1b 3b	2b
10. Ik controleer tijdens het zelfstandig oefenen en verwerken.		1a 2a	2b 3a	1b 3b
11. Ik stuur het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen.			1a-1b 2a-2b 3a-3b	
12. Ik controleer en evalueer het denkproces.	2a	3a-3b	1a 2b	1b

Bijlage 4: Interview met de leerkrachten aan de hand van de schaalvraag

Voor deze interviews wordt de schaalvragenlijst ter bevordering van het professioneel handelen als basis gebruikt. Elke leerkracht heeft uit deze lijst een leerdoel gekozen waarin hij/zij nog ontwikkelingsmogelijkheden ziet.

Leerkracht groep 7:

Waar wil je beter in worden?

Ik wil graag beter worden in het controleren en evalueren van het denkproces van de kinderen. Ook vind ik dat het controleren tijdens het zelfstandig oefenen en verwerken te weinig toepas. Tijdens een klassikale les lukt mij dit beter en vind ik het makkelijker omdat die mij meer structuur biedt. Er is in de klas sprake van grote niveauverschillen en dat maakt het controleren moeilijker voor mij als leerkracht.

Welke voordelen zal dat voor jou hebben, en welke voordelen zal dat voor anderen hebben?

Het geeft een snelle en gedegen controle. Je kunt snel zien of de lesstof daadwerkelijk binnen is gekomen en de verschillende niveaus evalueren door op niveau ook de vragen te stellen. Daarnaast kun je daarna eventueel lesstof terugpakken of je volgende les op niveau aanpassen.

Waar, op een schaal van 1-10, zou jij jezelf plaatsen, als 1 betekent dat je nog niets hebt gedaan om jouw doel te bereiken, en 10 dat je je doel hebt bereikt?

Vooraf aan dit gesprek een 4. Je bouwt vaak op dezelfde manier de les op en het wordt routine matig. Door dit gesprek kijk je gericht naar je eigen handelen en reflecteer je

Wanneer lukte het al wel? Wat deed je toen anders?

Wanneer de tijdsdruk minder hoog is en de doelen van de les makkelijker zijn gaat het beter. De leerlingen kunnen elkaar aanvullen. Daarnaast merk je dat leerlingen tijdens de evaluatie opnieuw gaan nadenken over de lesstof en op zichzelf reflecteren.

Waaraan merk je straks dat je één stapje hoger bent gekomen? Wat kun jij dan doen?

Ik ga gerichter kijken en praten met de kinderen over hun denkproces tijdens begrijpend lezen in plaats van alleen na te bespreken. Het is vooral een kwestie van bewuster worden van.

Hoe groot is je vertrouwen dat het je gaat lukken op een schaal van 1 tot 10?

Een 8. Ik denk dat bewustwording het belangrijkste is in het proces. Daarna moet het evalueren eigen gemaakt worden zodat het in elke les verweven zit.

Ik complimenteer mijn collega voor haar openheid en vraag of zij het goed vindt om over vier weken een vervolgspraak te maken. Dit wordt positief beantwoord.

Bijlage 5: Vervolggesprek met de leerkrachten aan de hand van de beeldopname: leerkracht groep 7

1. *Benoemen van de leervraag.*

2. *Als je de opname bekijkt, wat gaat er beter sinds ons vorige gesprek?*

Als ik terugkijk, dan zie ik dat ik vraag: waar heb je het gevonden in de tekst? In plaats van dat ik in de tekst ga lezen en ga zeggen: nee, dit staat er niet, dit staat er. Ik laat de kinderen terugzoeken in de tekst.

3. *Wat voor effect heeft dat op de kinderen? Op jezelf?*

Dat ze terugkijken, dat ze echt de tekst pakken en ook teruglezen. Zo heb ik direct controle of ze de tekst goed begrepen hebben.

4. *Wat is er veranderd voor jou?*

Ik heb meer zicht op of ze het hebben begrepen of niet. Door die directe controle heb je meteen in de gaten welke kinderen het opgepikt hebben.

5. *Wat zou je willen behouden van wat je op het beeld hebt gezien?*

In ieder geval, de afwisseling in werkvormen en dat ik ze blijf aansturen in het terugkijken in de tekst. Ik moet me er bewust van blijven dat ik hun moet begeleiden in het proces en niet moet voorzeggen om sneller tot een antwoord te komen.

Compliment: ik zie vooral veel rust in de klas. Je straalt rust uit en kan die ook goed bewaren. De kinderen weten precies wat jij van hen verwacht.

Wat gaat er nog meer goed doordat je bewuster bezig bent met het proces?

Ik haal meer uit het evalueren op het einde van de les. Ik merk ook dat kinderen dat leuk vinden om te doen. En ik ben me op deze manier meer bewust van de strategie die ik aanbied.

6. *De vorige keer gaf je jezelf een 4. Waar zit je nu op schaal van 10-0?*

Zullen we er een 6 van maken?

7. *Hoe ziet het volgende stapje eruit?*

Ik wil dit nog meer uitdiepen. Als ik terug kijk, zie ik meteen dat ik het op een gegeven moment toch voor hen ga invullen.

Kun je daar voor jezelf een leerdoel uit halen? Wat zou het volgende stapje kunnen zijn? Wat zou je bij jezelf kunnen veranderen waardoor je de kinderen minder uit handen neemt?

Ik denk dat het toch bewust worden is van en oefenen, oefenen, oefenen. Nu moet ik er nog over nadenken en het moet eigen worden. Dan is mijn leerdoel: hoe kan ik dit eigen maken?

Dus je volgende leerdoel is het meer eigen maken van het begeleiden en het evalueren van de denkprocessen van de kinderen. Op welk cijfer wil je uitkomen?

Ik denk een 8. Dat moet lukken.

8. *Hoe groot is je vertrouwen dat het gaat lukken?*

Nou, het vertrouwen is wel groot, hoor!

9. *Bedankt dat ik bij jou in de klas mocht komen. Fijn dat je er zo serieus mee bezig bent.*

10. *Heb je dit gesprek als zinvol ervaren?*

Terugkijken vind ik erg zinvol. Het bewust maken van je gedrag in de klas. Je ziet op een opname zo veel waar je geen weet van hebt.

Bijlage 6 : Fasen begeleide intervisie met beeld

Rol leescoach

Regels benoemen: respectvol en luisteren naar elkaar. Hebben leerkrachten zelf nog aanvullingen/wensen die ze van belang vinden voordat we beginnen?

Aandeel leescoach benoemen

Inhoudelijk: rol bij analyse van de beelden, deze moet aansluiten en verdiepend zijn op die van de ander. Dit door stellen van oplossingsgerichte vragen.

Proces bewaken: blijft de vraag centraal staan?

Leerdoel leescoach

Kan ik competenties bij de leerkrachten ontwikkelen door het stellen van oplossingsgerichte vragen?

Verwachting

Volgende keer zelf beeld uitzoeken en inbrengen passend bij de leervraag en werkpunten. Je stelt zelf je vraag aan de anderen.

Rondje successen op beeld laten zien.

Kiezen inbrenger en tijdbewaker.

1. Inbrenger formuleert vraag.

Deze is afhankelijk van het doel dat je op dat moment hebt. Inbrenger vertelt wat zij kan als het doel bereikt is.

2. De anderen kunnen evt. verhelderingvragen stellen.

3. Bekijk deel van het fragment

De inbrenger laat een deel van zijn opname zien dat zij vooraf heeft uitgezocht. Het fragment duurt enkele minuten.

4. Iedereen formuleert haar indruk op papier

5.Uitwisseling van eerste indrukken om de beurt.

Inbrenger mag hierop reageren. Wat herkent ze wel/niet? Er kunnen verheldering- en verdiepingsvragen worden gesteld.

6.Microanalyse van het fragment

Wat gebeurt er precies? Wat gebeurt er in het stukje waar je tevreden over bent? Wat verandert dat? Wat gebeurt er dan? In deze fase kun je fragmentjes opnieuw bekijken of doorspoelen naar een ander gedeelte.

7.Betekenisverlening aan de analyse.

Interpretatie van de beelden. Wat was je doel en je persoonlijke vraag erbij? Bespreek met elkaar of dat wat je ziet een antwoord is op het doel dat je hebt.

8.Alternatieven.

Welke alternatieven zijn wenselijk/mogelijk? Ieder mag ideeën aandragen en mogelijk met beeld illustreren.

9.Concrete voornemens.

Inbrenger staat centraal. Welke alternatieven spreken je aan? Wat zie je zitten? Denk je dat het haalbaar is? Wat ga je concreet doen?

10.Reflectie.

Ieder individueel opschrijven wat hij geleerd heeft van deze beelden en van het gesprek erover. Wat neem je voor jezelf mee? Dit kan iets heel anders zijn dan wat voor de inbrenger van belang is.

11.Evaluatie.

Ik beslis met de groep waar ik volgende keer aan ga werken.

Bijlage 7: Formulier dat leerkrachten voor, tijdens en na de begeleide intervisie invullen

Begeleide intervisie

1. Kies een inbrenger
2. Kies een tijdbewaker: max. 20 minuten per leerkracht
3. Ieder schrijft stap 1 en 2 op
4. We 'supporten' elkaar om de beurt

Stap 1	Leerdoel bepalen Dit doel wil ik bereiken:
Stap 2	Opbrengst Als ik mijn doel bereikt heb, kan ik
Stap 3	Krachten & kansen Op een schaal van 1 tot 10, geef ik mezelf nu een → Wat werkt al? - - → Tips van mijn supporters om een stap verder te komen: - - - -
Stap 4	Actiepunten Hiermee ga ik concreet aan de slag: - - -

Stap 5	Succeservaringen Volgende keer breng ik bewijs mee van mijn succes door....
Stap 6	Evaluatie Welk cijfer geef je voor deze intervisie? Denk hierbij aan: - je eigen rol - waarde voor de praktijk - mijn rol als begeleider Ik geef deze intervisiebijeenkomst een ... Wat maakt dat je dit cijfer geeft? Wat is er nodig om 1 punt hoger te scoren?
Stap 7	Kracht en kans voor de leescoach → Krachten: wat vond je sterk in mijn handelen? → Kansen: waar zie je kansen voor mijn ontwikkeling?

Bijlage 8: Vragenlijst leesprofiel (van de Mortel & Förrer, 2013)

Naam:	Datum:
<i>Lees de vragen en omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.</i>	
1. Mijn vrienden vinden mij a. een hele goede lezer b. een goede lezer c. een redelijk goede lezer d. een slechte lezer	2. Een boek lezen is iets wat ik graag doe a. nooit b. niet vaak c. soms d. vaak
3. Ik lees a. niet zo goed als mijn vrienden b. ongeveer even goed als mijn vrienden c. een klein beetje beter dan mijn vrienden d. veel beter dan mijn vrienden	4. Mijn beste vrienden vinden lezen a. heel leuk b. leuk c. oké d. niet leuk
5. Als ik een woord tegenkom dat ik niet ken a. lukt het me meestal erachter te komen wat het betekent b. lukt het me soms erachter te komen wat het betekent c. lukt het me meestal niet erachter te komen wat het betekent d. lukt het me nooit erachter te komen wat het betekent	6. Ik vertel mijn vrienden over goede boeken die ik lees a. dit doe ik nooit b. dit doe ik bijna nooit c. dit doe ik soms d. dit doe ik heel vaak
7. Als ik lees, begrijp ik a. bijna alles van wat ik lees b. het meeste van wat ik lees c. bijna niets van wat ik lees d. niets van wat ik lees	8. Mensen die veel lezen vind ik a. heel interessant b. interessant c. niet erg interessant d. saai
9. Ik ben a. een slechte lezer b. een redelijk goede lezer c. een goede lezer d. een hele goede lezer	10. Ik vind bibliotheken a. een hele fijne plek om tijd door te brengen b. een fijne plek om tijd door te brengen c. een redelijke plek om tijd door te brengen d. een saaie plek om tijd door te brengen
11. Ik maak me zorgen over hoe andere kinderen vinden dat ik lees a. elke dag b. bijna elke dag c. af en toe d. nooit	12. Goed kunnen lezen vind ik a. niet erg belangrijk b. een beetje belangrijk c. belangrijk d. heel belangrijk
13. Als de juf een vraag stelt over wat ik heb gelezen a. weet ik het antwoord nooit b. vind ik het vaak lastig het antwoord te geven c. weet ik soms het antwoord d. weet ik altijd het antwoord	14. Ik vind lezen a. een saaie tijdsbesteding b. een redelijk leuke tijdsbesteding c. een interessante tijdsbesteding d. een geweldige tijdsbesteding
15. Lezen is a. heel makkelijk voor mij b. makkelijk voor mij c. lastig voor mij d. heel lastig voor mij	16. Als ik volwassen ben a. zal ik nooit meer lezen b. zal ik nog heel weinig lezen c. zal ik soms lezen d. zal ik vaak lezen
17. Wanneer we in de klas praten over wat we lezen a. praat ik bijna nooit mee b. praat ik soms mee c. praat ik meestal mee d. praat ik altijd mee	18. Hardop voorlezen in de klas doe ik het liefst a. elke dag, zoveel mogelijk b. bijna elke dag c. af en toe d. nooit

19. Hardop lezen kan ik

- a. slecht
- b. oké
- c. goed
- d. heel goed

20. Als ik een boek kado krijg, ben ik daar

- a. heel blij mee
- b. een beetje blij mee
- c. niet zo blij mee
- d. helemaal niet blij mee

Bijlage 9: Tijdspad

Week	Verzamelen van onderzoeksgegevens	Betrokkenen
9/12	Schaalvragenlijst met leerkrachtcompetenties	Leerkrachten 6-7-8
	Vragenlijst leesprofiel (van de Mortel & Förrer, 2013)	Leerlingen 6-7-8
16/12 6/1	Schaalvraag en interview m.b.t. ontwikkeling van de leerkrachten.	Leerkrachten 6-7-8 Leescoach
13/1	Start eerste interventieperiode	Leerkrachten 6-7-8 Leerlingen 6-7-8
27/1	Verzamelen van CITO-gegevens begrijpend lezen	Leescoach
10/2	Observaties m.b.v. videocamera gericht op de ontwikkeling van de competentie	Leerkrachten 6-7-8 Leescoach
17/2	Schaalvraag en interview m.b.t. ontwikkeling van de leerkrachten. Bespreken van observatie.	Leerkrachten 6-7-8 Leescoach
24/2	Intervisiebijeenkomst	Leerkrachten 6-7-8 Leescoach
	Schaalvraag m.b.t. ervaring van begeleide intervisiebijeenkomsten	Leerkrachten 6-7-8
	Observaties m.b.v. videocamera gericht op de ontwikkeling van de leescoach	Leescoach
	Analyse volgens GROW-model	
10/3	Start tweede interventieperiode	Leerkrachten 6-7-8 Leerlingen 6-7-8
31/3	Observaties m.b.v. videocamera gericht op de ontwikkeling van de competentie	Leerkrachten 6-7-8 Leescoach
14/4	Laatste intervisiebijeenkomst	Leerkrachten 6-7-8 Leescoach
	Schaalvraag m.b.t. ervaring van begeleide intervisiebijeenkomsten	Leerkrachten 6-7-8

	Observaties m.b.v. videocamera gericht op de ontwikkeling van de leescoach Analyse volgens GROW-model	Leescoach
14/4	Schaalvragenlijst met leerkrachtcompetenties Vragenlijst leesprofiel (van de Mortel & Förrer, 2013)	Leerkrachten 6-7-8 Leerlingen 6-7-8
21/4	Verwerken en analyseren van data	Leescoach

Bijlage 10: Analyse begeleidercommunicatie m.b.v. het GROW-model.

1. Analyse van mijn begeleidercommunicatie van het bekijken van de beelden met individuele leerkrachten:

Context

Tijdens dit individuele gesprek bekijken de leerkracht en de coach samen de opnames die de coach van de les begrijpend lezen heeft gemaakt.

Doel van het gesprek

De leerkracht komt tot een nieuwe leervraag binnen haar gekozen competentie en zoekt een kracht- en kans fragment uit dat ze inbrengt tijdens de begeleide intervisie.

GROW-model

Goal (doel)

Stellen van verduidelijkingvragen, continueringvragen en vragen naar resources om de volgende stap in de ontwikkeling van de leerkracht helder te krijgen.

Reality (Actuele situatie)

Ik luister naar de reactie van de leerkrachten op de opnames en vraag door waarover ze tevreden zijn van wat ze zien. Door de vraag te stellen wat ze graag willen behouden, komen de leerkrachten vanzelf op wat ze anders zouden willen zien.

Gedurende het gesprek raken de leerkrachten steeds enthousiaster. Ik stel positieve vragen. Er is een evenwichtige beurtverdeling. Maar op bepaalde momenten wil ik de leerkrachten onderbreken of aanvullen. Toch lukt het me om de leerkrachten aan het denken te zetten en te stimuleren om te komen tot een verdieping van hun eerdere leervraag. Tussendoor vat ik samen wat er gezegd is. Ik stel vooral resourcegerichte vragen en ik geef meerdere complimenten. Wanneer er uitdrukkelijk naar advies gevraagd wordt, geef ik kort een aanzetje. Hierdoor wordt de leerkracht zelf weer aan het denken gezet. Dit gebeurt vooral op het einde van het gesprek.

Options (Opties)

In de volgende gesprekken kan ik nog meer de houding aannemen van het niet-weten. De leerkracht mag het woord voeren en ik kan als coach aanvullingen doen. Het doorvragen op de kracht van de leerkracht kan meer aan bod komen. Ik moet er dan wel voor waken dat we het doel van gesprek voor ogen houden. Het is gemakkelijk om de oplossingen aan te reiken, dit kan ik meer bij de leerkracht laten. Mijn rol moet meer stimulerend zijn, dan aanvullend. Ik heb een andere rol dan collega, ik ben coach.

Will (Actie)

Meer de houding aannemen van het niet weten.

Verdiepingsvragen stellen waardoor de leerkracht zelf nadenkt over oplossingen.

2. Analyse van mijn begeleidercommunicatie tijdens begeleide intervisie 1:

Context

De leerkrachten hebben tijdens de individuele bijeenkomsten beelden uitgezocht die ze in willen brengen en voor zichzelf binnen de gekozen competentie een leervraag opgesteld.

Doel van het gesprek

- De leerkrachten vergroten hun competentie vaardiger te worden in het toepassen van het GRRIM-model tijdens de lessen van Nieuwsbegrip.
- De leerkrachten kunnen de gekozen competenties ontwikkelen doordat ik gebruik maak van oplossingsgerichte begeleidercommunicatie.

GROW-model

Goal (doel)

Gerichte vragen stellen waardoor de leerkracht zelf tot oplossingen komt.

Reality (Actuele situatie)

Tijdens de intervisiebijeenkomst valt op hoe de leerkrachten hun krachten minimaliseren. Ze vertellen vooral wat ze nog lastig vinden. Ik geef regelmatig complimenten en probeer de focus te leggen op wat al wel goed gaat. De leerkracht

van groep 6 vindt het moeilijk om te verwoorden waar ze trots op is. Ik ondersteun haar en krijg positieve feedback dat ze dat als erg prettig ervaart. De leerkrachten kunnen heel goed de krachten van elkaar benoemen. Ze benoemen duidelijk wat de afgelopen periode heeft opgeleverd. Ik complimenteer, bevestig en stel enkele verdiepingsvragen. Bij het benoemen van de tips komen de leerkrachten zelf al snel bij de verdieping van hun eigen leervraag. Ze hebben hier vooraf al over nagedacht. De tips die de andere leerkrachten geven, worden besproken en dankbaar in ontvangst genomen. Ik vat samen en trek conclusies.

De leerkrachten nemen vooral het woord in de bijeenkomst. Ik heb een ondersteunende en begeleidende rol. Ik hou het overzicht en bewaak het proces.

Ik geef de leerkrachten ruimte in dialoog te gaan. Bij de leerkracht van groep 7-8 vul ik inhoudelijk aan en ga ik advies geven. Op het einde van de bijeenkomst willen alle leerkrachten hun leervraag nog verder aanscherpen.

Options (Opties)

In de volgende bijeenkomst wil ik de ondersteunende en begeleidende rol vasthouden. Ik kan meer ruimte geven voor dialoog. Ik hou het overzicht en bewaak het proces. Het stellen van verdiepingsvragen is voor mij nog een kans. Ik denk dat ik hier nog meer uit kan halen. Als laatste persoon mag ik inhoudelijk toevoegen en indien hierom gevraagd wordt, advies geven. Op deze manier kan de leerkracht de leervraag nog meer aanscherpen.

Will (Actie)

Tijdens de dialoog en uitwisseling nog meer aandacht voor verdiepingsvragen.

Als laatste persoon inhoudelijk toevoegen en advies geven als er om gevraagd wordt.

<http://www.goc.nl/HRDeveloper/leidinggeven-aan-talenten/GROW-model>

Bijlage 11: Logboek

Datum	Activiteit	Resultaten/uitkomsten
30-01-2013	Gesprek directie over het onderwerp voor mijn onderzoek	Goedkeuring voor het onderwerp: leerkrachtvaardigheden tijdens technisch lezen in groep 3-4
19-02-2013	Onderwerp besproken in het SchoolManagementTeam	Goedkeuring SMT over het onderwerp
25-02-2013	Eerste opzet onderzoeksvoorstel uitgewerkt	Feedback studiebegeleider: focus leggen op het directe instructiemodel tijdens het technisch lezen
08-04-2013	Verzoek directie om het onderwerp aan te passen wegens interne omstandigheden	Inventariseren van hulpvragen bij collega's
12-05-2013	Hulpvragen van collega's besproken en gezamenlijk gekozen voor nieuw onderzoeksvoorstel	Onderzoeksvraag vanuit collega's: hoe krijgen we leerlingen meer gemotiveerd tijdens het begrijpend lezen
13-05-2013	Literatuurstudie motivatie en begrijpend lezen	In veel literatuur en onderzoeken wordt beschreven dat het modellen en hardop denkend lezen bevorderlijk is voor de motivatie van de leerlingen. Ook aandacht voor woordenschat, kennis van de wereld en de transfer naar de zaakvakken kan motivatieverhogend werken.
27-05-2013	Literatuurstudie hardop denkend lezen en modellen	Het GRRIM-model is een variant op het directie instructiemodel waarbij gebruik gemaakt wordt van modellen en hardop denken lezen. Hier wil ik in mijn onderzoek mee aan de slag gaan.
10-06-2013	Schrijven onderzoeksvoorstel	Onderzoeksvraag en deel vragen geformuleerd. Focus op het GRRIM-model en woordenschat met als onderzoeksvraag: Hoe kunnen de motivatie en de competentie van de leerkrachten en de leerlingen van de bovenbouw tijdens begrijpend lezen worden verhoogd?
03-07-2013	Inleveren onderzoeksvoorstel	Feedback: hoofdvraag nog te vaag en te breed. Richt je op begrijpend lezen in relatie tot GRIMM en probeer op basis daarvan een vraag te formuleren. Deelvragen ook aanpassen en misschien moet je onderzoek naar het verbeteren van de woordenschat weglaten
25-07-2013	Onderzoeksvraag aangepast	Nieuwe onderzoeksvraag: Wat is het effect van het werken met het GRRIM-model met daarbij het hardop denkend lezen, op de leesmotivatie en de leeropbrengst van begrijpend lezen in de bovenbouw van onze basisschool?
26-07-2013	Nieuwe onderzoeksvraag doorgestuurd naar studiebegeleider voor feedback	Onderzoeksvraag aangescherpt: Wat is het effect van het werken met het GRRIM-model met op de leesmotivatie en de leeropbrengst van begrijpend lezen in de bovenbouw van onze basisschool? Een duidelijk onderscheid gemaakt tussen deelvragen en theorievragen. Deelvragen: 1. Hoe gemotiveerd zijn de leerlingen voor begrijpend lezen en wat zijn de leeropbrengsten van de lessen begrijpend lezen voordat het GRIMM model wordt toegepast? 2. Zijn de motivatie en de leesopbrengsten vooruitgegaan na het krijgen van lessen volgens het GRRIM-model? 3. Bezitten de leerkrachten de competenties die nodig zijn om te werken met het GRIMM model?(Welke wel, welke nog onvoldoende, welke niet?)

		4. Kunnen de leerkrachten de juiste strategieën toepassen om te komen tot optimaal leesbegrip vanuit de werkwijze van het GRIMM model?
07-08-2013	Opstellen van enquête om de motivatie van de leerlingen te onderzoeken voor en na de interventieperiode	Leerlinginteresselijst en leerlingprofiel uit van de Mortel, K., & Förner, M. (2013). <i>Grip op leesbegrip</i> . Amersfoort: CPS.
21-08-2013	Opstellen van enquête om te onderzoeken of de leerkrachten de juiste competenties bezitten die nodig zijn om te werken met het GRRIM-model	Gebaseerd op leerkrachtvaardigheden uit van de Mortel & Förner, Grip op leesbegrip, pp. 143-144
09-09-2013	Bouwoverleg met de groep 5 t/m 8: Eerste uitleg bedoeling onderzoek. Samenstellen focusgroep: 4 groepen waar de interventie uitgevoerd wordt (groep 5/6-6-7-7/8). Uitleg enquêtes leerlingen en leerkracht.	

Bijlage 12: Feedback Critical Friends

Zoals ik al eerder beschreven heb, kon ik groeien door gebruik te maken van verschillende meningen, perspectieven en overtuigingen van critical friends.

Hun feedback heeft voor een evenwichtigere verslaglegging gezorgd. Tijdens het onderzoek ben ik regelmatig in dialoog gegaan met critical friends, docenten, collega's en vrienden. Zij hebben mij de diversiteit laten zien waarop mensen kunnen denken en ideeën hebben. Het heeft me geholpen vanuit meerdere invalshoeken naar mijn leerproces te kijken. Op deze manier heb ik aan kennisontwikkeling en inzicht gewerkt.

1. Critical friends

In de eerste plaats heb ik in de tweede fase van het onderzoek veel gehad aan de feedback van mijn medestudenten. De feedback die ik kreeg over hoofdstuk 1,2 en 3 waren vooral taalkundig en weinig inhoudelijk. Een enkele kritische opmerking was dat het doel van het onderzoek aangescherpt moest worden. Dit heb ik in de loop van het onderzoek meerdere malen gedaan.

Vanaf januari kreeg ik er een erg kritische CF bij. Dit zorgde dat mijn blik weer aangescherpt werd. Zij zorgde dat ik ging stilstaan bij bepaalde keuzes en bij het waarom van die keuzes. Ze gaf niet alleen feedback op taalkunde en lay-out, maar stelde ook kritische vragen bij de inhoud. Dit zorgde dat ik alles nog meer kon aanscherpen. Bij het hoofdstuk reflectie adviseerde ze me het model van Bateson te gebruiken. Dit gaf me structuur en overzicht.

2. Onderzoeksbegeleider

Mijn onderzoeksbegeleider heeft me gedurende het hele proces op een positief kritische manier begeleid. Hij heeft me enorm geholpen bij het opstellen van een goede onderzoeksvraag. Door open vragen te stellen kon ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen scherper maken. Hij gaf inhoudelijke feedback, maar ook tips om het geheel aan elkaar te breien. Hij zetten me aan het denken over hoe ik precies mijn data wilde analyseren en spoorde me aan om in mijn data-analyse meer te werken met grafieken. Hij zorgde dat ik kritisch naar mijn onderzoek en naar mezelf bleef kijken.

3. Vrienden

In één van onze laatste gesprekken gaf mijn studiebegeleider feedback over mijn reflectie. Hij miste diepgang. Welke worstelingen had ik meegemaakt tijdens het onderzoek? Het kon toch niet zo zijn dat ik alles zo positief had ervaren? Dit zette me er toe aan om in gesprek te gaan met een aantal goede vrienden. Ik had behoefte aan een eerlijke, glasheldere, kritische mening. Dankzij de vragen die zij me hebben gesteld ben ik in mijn reflectie dieper gegaan dan verwacht. Waarom maakte je die keuze? Hoe voelde dat? Was dit altijd even prettig? Ze hebben me een spiegel voorgehouden en laten zien dat je meer kunt leren als je vanuit verschillende invalshoeken naar de wereld kijkt.