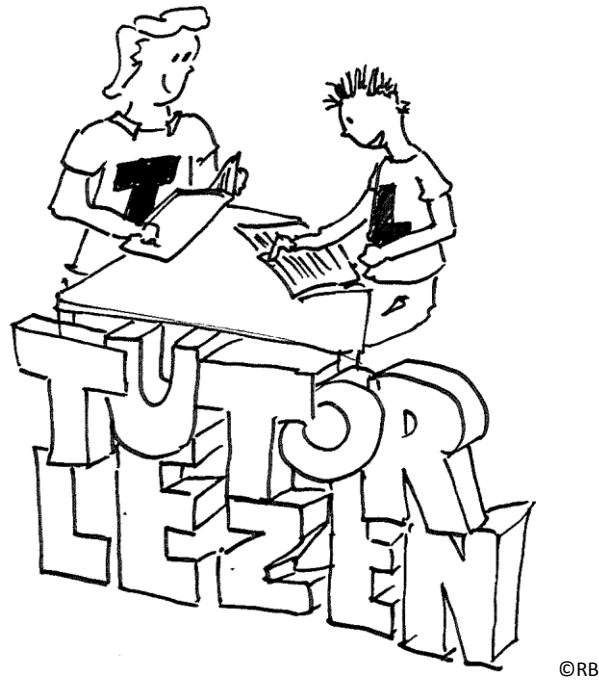


Kan tutorlezen het technisch leesniveau en de leesmotivatie van leerlingen in het SBO verhogen?



Student: Femke Noordraven

Studentnummer: 2187335

Begeleider: Annemarie Heesters - Bakker

Master Special Education Needs, Fontys, Amsterdam

Juni 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1 Introductie	4
1.1 Inleiding	4
1.2 Aanleiding	5
1.3 Onderzoeksvragen	6
1.4 Belang van dit onderzoek	6
1.5 Tot slot	7
2 Literatuurverkenning	8
2.1 Definities	8
2.2 Winst voor de tutee	8
2.3 Winst voor de tutor	9
2.4 Winst voor de leerkracht en de school	9
2.5 Voorwaarden voor implementatie van een tutorprogramma	9
2.6 Een kritische noot	11
2.7 Tot slot	11
3 Onderzoeksmethodologie	12
3.1 Doel onderzoek	12
3.2 Onderzoeksparadigma	12
3.3 Onderzoeksstrategie	12
3.4 Implementatie	13
3.5 Onderzoeksmethoden en data-analyse	14

3.5.1 AVI-toets	14
3.5.2 De Drie-Minuten-Toets (DMT)	15
3.5.3 Vragenlijst leesmotivatie van Van Elsäcker	16
3.5.4 Observaties en interviews	16
3.6 Validiteit & Betrouwbaarheid	17
3.7 Ethiek	17
3.8 Tot slot	18
4 Beantwoording op de deelvragen vanuit de data analyse	19
4.1 Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutees?	19
4.2 Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutors?	20
4.3 Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutees?	21
4.4 Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutors?	21
4.5 Is tutorlezen een geschikte werkvorm voor het SBO?	23
4.6 Tot slot	24
5 Conclusie, reflectie en aanbevelingen	25
5.1 De deelvragen in een breder perspectief	25
5.1.1 Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutees?	25
5.1.2 Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutors?	25
5.1.3 Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutees?	26
5.1.4 Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutors?	26
5.1.5 Is tutorlezen een geschikte werkvorm voor het SBO?	26
5.2 Conclusie	27
5.3 Reflectie op de methodologie	27
5.3.1 Reflectie op het gestelde doel	27

5.3.2 Reflectie op de onderzoeksinstrumenten	27
5.3.3 Reflectie op mijn rol als professional	28
5.4 De betekenis van dit onderzoek voor mij als leerkracht	29
5.5 Aanbevelingen vervolgonderzoek	30
5.6 Tot slot	30
Literatuurlijst	32
Bijlagen	
1. Toestemmingsbrief tutorlezen voor ouders tutors	35
2. Handleiding Vragenlijst Leesmotivatie deel 1	36
3. Vragenlijst Leesmotivatie leerlingen	39
4. Vragenlijst tutorlezen voor ouders tutees	42
5. Vragenlijst tutorlezen voor ouders tutors	44
6. Resultaten vragenlijst leesmotivatie tutees en tutors	46
7. Resultaten vragenlijst tutorlezen ouders	47
8. Resultaten toetsen technisch lezen (AVI & DMT)	50
9. Interview leerkracht 1 – volledig uitgeschreven	53
10. Samenvatting interview leerkracht 2	55

Samenvatting

Kan tutorlezen het technisch leesniveau en de leesmotivatie van leerlingen in het SBO verhogen? Met dit evaluatieonderzoek wordt antwoord gegeven op deze vraag. Tutorlezen is een vorm van leesonderwijs waarbij de ene leerling de andere helpt. Uit nationale en internationale literatuur komt naar voren dat tutorlezen een gunstig effect kan hebben op het technisch leesniveau en de leesmotivatie; een reden om hier mee te experimenteren. Zes weken lang, drie keer per week, hebben oudere leerlingen (de tutors) gelezen met jongere leerlingen (de tutees). Met behulp van niet-methodegebonden toetsen is onderzocht wat het effect was op het technisch leesniveau van de leerlingen. Vragenlijsten en interviews hebben het effect op de leesmotivatie in kaart gebracht. De doelen zijn gesteld op groepsniveau. Uit de data-analyse komt naar voren dat het technisch leesniveau van de groep tutees aanzienlijk is verhoogd. Verandering in het technisch leesniveau van de groep tutors is niet gemeten, omdat de tutors reeds over een hoog technisch leesniveau beschikten. Het tutorlezen heeft een positief effect gehad op de leesmotivatie van de groep tutees. De leesmotivatie van de groep tutors lijkt na het tutorlezen echter verkleind te zijn. De leerkrachten van de tutors hebben het gevoel dat het tutorlezen geen invloed heeft gehad op de leesmotivatie, maar dat wel andere positieve effecten merkbaar zijn; de leerlingen voelen zich verantwoordelijk en serieus genomen. De doelen voor de groep tutees zijn behaald; bij analyse van individuele resultaten blijkt echter dat niet alle tutees geprofiteerd hebben van het tutorlezen. Het doen van vervolgonderzoek waarbij uit wordt gegaan van de individuele leerling is dan ook één van de aanbevelingen die naar voren komt uit dit onderzoek. De doelen voor de groep tutors zijn niet behaald; in een vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden hoe er meer winst behaald kan worden bij de tutors. Het tutorlezen lijkt een geschikte werkvorm te zijn voor het SBO-onderwijs, mits de begeleidende leerkracht zorg draagt voor een veilig pedagogisch klimaat en met het tutorprogramma aansluit bij de specifieke behoeften van de SBO-populatie.

1 Introductie

Sjoerd wordt opgehaald door Bilal¹. Ze gaan samen lezen. Bilal zit twee klassen hoger en leest vlot en correct. Sjoerd zit bij mij in de klas: bij hem verloopt het leesproces traag. Hij blijft woorden letter voor letter lezen. Door hem te laten oefenen met Bilal, hoop ik dat hij uit dit 'spellend lezen' komt en dat hij de stap naar vloeiend lezen maakt. Na een korte periode merk ik dat Sjoerd meer plezier krijgt in het lezen. Ik weet niet of hij ook vlotter is gaan lezen: ik heb immers geen voor- en nameting gedaan. Maar mijn enthousiasme voor tutorlezen is aangewakkerd: een reden om daar gestructureerd mee te gaan experimenteren.

In dit hoofdstuk motiveer ik waarom het belangrijk is om technisch goed te kunnen lezen. Vervolgens beschrijf ik waarom ik juist tutorlezen wil inzetten om het leesniveau en de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen.

1.1 Inleiding

Ik werk als leerkracht op een school voor Speciaal Basisonderwijs (SBO) in een grote stad. De school staat in een achterstandswijk en veel kinderen hebben een niet-Nederlandse achtergrond. Vrijwel alle kinderen hebben een leerachterstand, vaak gecombineerd met een taalachterstand, problematiek op sociaal-emotioneel gebied en/of gedragsproblemen (Zorgplan school, 2011). In het SBO hebben relatief veel leerlingen moeite met leren lezen en spellen. Volgens Vernooij (2012) hebben deze leerlingen meer tijd nodig om deze vaardigheden onder de knie te krijgen dan leerlingen binnen het regulier basisonderwijs. Toch is het belangrijk dat er ook voor deze leerlingen hoge doelen gesteld worden. Te 'volgend' werken vertraagt het leerproces (Scheltinga et.al., 2011). Op school wordt tot een didactisch leeftijd van 30 maanden², met een leerlijn van 0.75 gewerkt: In één jaar krijgen de leerlingen driekwart van de reguliere stof aangeboden. Goed kunnen lezen is belangrijk om te kunnen functioneren in een geletterde maatschappij. Bij de modules die ik volgde tijdens de Master SEN werd ik mij bewust van de afhankelijkheidsrelatie van lezen met spellen, begrijpend lezen en woordenschat. De relatie tussen technisch lezen en begrijpend lezen is vooral sterk in het begin van de leesontwikkeling (Verhoeven & van Leeuwe, 2008). Uit de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON, 2007) is gebleken dat veel leerlingen in het SBO over een beperkte woordenschat beschikken. Vlot leren lezen kan hen helpen de woordenschat verder uit te breiden. Ook lezen en spellen hebben een sterke onderlinge relatie volgens Keuning (2008). Kortom, vlot technisch kunnen lezen is van grote invloed op

¹ Sjoerd en Bilal zijn gefingeerde namen

² DI: didactische leeftijd. Het aantal maanden dat een leerling onderwijs heeft genoten. Een schooljaar bestaat uit 10 maanden

alle taaldomeinen! Leesmotivatie is een belangrijke sleutel in dit proces (Scheltinga et.al., 2011).

1.2 Aanleiding

Ik geef les aan leerlingen tussen de 8 en 10 jaar. Alle leerlingen hebben leerproblemen; daarnaast heeft een groot aantal van hen ook gedragsproblemen, waaronder AD(H)D, Autisme en ODD³. Ik merk dat ze veel moeite hebben met het leren lezen. Een aantal leerlingen heb ik al voor het tweede jaar in de klas. Het is mij vorig jaar onvoldoende gelukt om het leesniveau van deze leerlingen omhoog te brengen. Daarnaast heb ik twee nieuwe leerlingen erbij gekregen met dyslexie: een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren van het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau (www.steunpuntdyslexie.nl). Genoeg redenen om mij verder te bekwamen in effectief leesonderwijs; dit door middel van literatuurstudie en praktijkgericht onderzoek.

Het leesniveau in de klas loopt sterk uiteen; er zijn leerlingen die nauwelijks kunnen lezen en leerlingen die al lezen op het niveau van halverwege groep 5. Het technisch lezen wordt in de klas aangeboden op twee niveaus, namelijk eind groep 3 / midden groep 4 (E3/M4⁴) en eind groep 4 / midden groep 5 (E4/M5). De school heeft er namelijk sinds dit jaar voor gekozen om convergent te differentiëren. Dit betekent dat er doelgericht onderwijs wordt gegeven om alle leerlingen in de groep minstens de gestelde minimumdoelen voor de basisvaardigheden te laten bereiken. Alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie, maar tijdens de verwerking wordt er rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen (Vernooij, 2012). Er wordt op maximaal twee niveaus in de klas instructie gegeven, waarbinnen gedifferentieerd wordt. Zelf ben ik groot voorstander van convergente differentiatie, omdat er zo meer effectieve instructietijd is voor de hele groep. Wel doet het een groter beroep op de differentieervaardigheden van mij als leerkracht. Dit jaar zal ik ook beginnen met begrijpend lezen en schriftelijke taal. De methodes van deze vakken gaan er vanuit dat de leerlingen een technische leesvaardigheid beheersen van begin/midden groep 4. Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen zo optimaal mogelijk kunnen profiteren van deze lessen, is het noodzakelijk om in te zetten op het vergroten van de technische leesvaardigheid.

³ AD(H)D: Atencion Deficit (Hyperactivity) Disorder, ODD: Oppositional Defiant Disorder

⁴ Indeling volgens AVI niveaus: geeft het niveau van technisch lezen aan. Start staat voor het eerste niveau, M3 is midden groep 3, E3 is eind groep 3.

Door middel van co-teaching heb ik begin van dit schooljaar al gewerkt aan de voorwaarden voor goed leesonderwijs. Bij co-teaching werkt een collega of deskundige als evenwaardige partner met de leraar in de klas, met als doel om de leraar in de klas te versterken in het vinden van praktische oplossingen (Koot, 2011). Op school wordt er gewerkt met co-teaching om de leeropbrengsten van de leerlingen te vergroten. Toch is er naar mijn mening nog een extra impuls nodig. In het begin van dit hoofdstuk kwam reeds naar voren dat ik kort heb geëxperimenteerd met tutorlezen. Ondanks dat ik niet wist of er daadwerkelijk leerwinst behaald was, had ik wel de indruk dat mijn leerling gemotiveerd raakte om te lezen. Ik verdiepte mij in de literatuur en ik zag dat er nog weinig bekend was over tutorlezen in het SBO. Een kans voor mijn afstudeeronderzoek!

1.3 Onderzoeksvragen

Bij tutoring helpt een leerling (de tutor) in een één op één relatie een andere leerling (de tutee) bij het uitvoeren van een onderwijstaak. Van tutoring is over het algemeen sprake als de begeleiding leerstofgericht is en gedurende schooltijd, meestal in de klas, plaats vindt. Tutoring is vooral gericht op leerwinst (Derriks & de Kat, 2009). Met dit onderzoek poog ik antwoord te vinden op mijn hoofdvraag:

Kan tutorlezen het technisch leesniveau en de leesmotivatie van leerlingen in het SBO verhogen?

Om deze vraag te beantwoorden, zal ik eerst vijf deelvragen verder gaan onderzoeken:

- Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutees?
- Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutors?
- Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutees?
- Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutors?
- Is tutorlezen een geschikte werkvorm voor het SBO?

1.4 Belang van dit onderzoek

Door middel van dit praktijkgericht onderzoek wil ik mij verder specialiseren in het technisch leesonderwijs. Dit onderzoek is echter niet alleen voor mij als leerkracht interessant, maar ook voor de school en voor het (SBO-) onderwijs in het algemeen. De komende jaren wordt er flink bezuinigd in het onderwijs. Leerkrachten zijn steeds vaker op zichzelf aangewezen (Po-raad, 2012). Tutorlezen zou een manier kunnen zijn om leerlingen beter te begeleiden bij het technisch lezen, zonder een beroep te doen op professionele 'extra handen in of buiten de klas'. Tutorlezen is een vorm van samenwerkend leren (www.slo.nl), waar veel scholen

belang aan hechten (Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). Zowel in Nederland als in het buitenland is er onderzoek gedaan naar tutorlezen. Zo blijkt dat de leerprestaties van zowel de tutoren als de tutees kunnen verbeteren, indien implementatie van het tutorprogramma onder de juiste condities plaatsvindt (Slavin, 1993 in Vosse, 2002). Ook tutoren en tutees met leerproblemen of leerachterstanden blijken te kunnen profiteren van de tutorlessen (Mastropieri, Scruggs & Berkeley, 2007). Hier lijkt dus een kans te liggen voor het SBO-onderwijs!

1.5 Tot slot

Het belang van technisch lezen is in dit hoofdstuk naar voren gekomen, evenals mijn reden om tutorlezen te gaan inzetten als impuls voor het huidige leesonderwijs. In Nederland is er nog geen onderzoek gedaan naar tutorlezen in het SBO. Met dit praktijkgericht onderzoek wil ik daartoe een eerste aanzet geven.

2 Literatuurverkenning

In dit hoofdstuk leg ik de belangrijkste begrippen uit die met tutorlezen te maken hebben. Vervolgens beschrijf ik wat de effecten zijn van tutorlezen en wie er baat bij kunnen hebben. Ik onderzoek aan welke voorwaarden een tutorprogramma moet voldoen om effectief te zijn. Tenslotte plaats ik nog een kritische kanttekening.

2.1 Definities

Stichting Leerplanontwikkeling Nederland (SLO) omschrijft het begrip tutorlezen als een vorm van leesonderwijs waarbij de ene leerling de andere helpt. De leerling die helpt is de tutor; de leerling die geholpen wordt is de tutee (peer tutoring). Soms gaat het om samenwerking tussen leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd uit één groep. Dat is 'same age' tutoring. Als leerlingen uit hogere groepen leerlingen uit lagere groepen helpen, dan is er sprake van 'cross age' tutoring (Derriks & de Kat, 2009). Een tutor kan ook een ouder zijn of een professional (www.slo.nl). Tutorlezen kan winst opleveren voor de tutee, maar ook voor de tutor, de leerkracht en de school.

2.2 Winst voor de tutee

De National Reading Panel (2000) geeft aan dat peer tutoring leidt tot duidelijk beter lezen van leerlingen. De tutee gaat beter technisch lezen. Dit betekent dat de leerling steeds vlotter klanken aan letters kan koppelen bij steeds moeilijkere woorden en zinnen ([www.steunpunt dyslexie.nl](http://www.steunpunt-dyslexie.nl)). Volgens Vernooy & Egbertsen (2012) neemt de taakgerichte leertijd van de leerling toe, omdat er meer gelezen wordt. Ze stellen dat er ook op het gebied van begrijpend lezen winst voor de tutee valt te behalen. Bij begrijpend lezen gaat het om het toekennen van betekenis aan geschreven taal (www.slo.nl). De tutor gaat met de tutee dieper op de tekst in, wat bij individueel zelfstandig lezen dikwijls niet het geval is. Leesbegrip wordt zo gestimuleerd (Smits & Braams, 2006). Dit aspect zal ik echter niet meenemen in dit onderzoek, omdat de duur van het tutorprogramma te kort is om dit meetbaar te maken. Volgens Woolley (in Vernooy en Egbertsen, 2012) ontstaan er dikwijls motivatieproblemen als risicoleerlingen veel zelfstandig moeten werken. Door echter samen te lezen met een ander kind kan de motivatie weer toenemen. Motivatie en technische leesvaardigheid zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden! Kinderen die plezier beleven aan het lezen van boeken, lezen vaker, wat hun taal- en leesvaardigheden vergroot en het lezen van boeken sneller tot een succeservaring maakt. Deze succeservaringen zullen hen motiveren om te blijven lezen (Mol & Bus, 2011).

2.3 Winst voor de tutor

Ook bij de tutor valt er winst te behalen. De tutor leert relatief zelfstandig te werk te gaan en verantwoording te dragen voor een medeleerling. Vooral als de leerling vorderingen maakt stimuleert dit het zelfvertrouwen en eigenwaarde van de tutor (Pouwels & Faber, 2005). Ook oudere, zwakkere lezers hebben vaak te maken met motivatieproblemen. Door hen samen te laten lezen met jongere leerlingen kunnen zij de motivatie voor lezen weer terugkrijgen (Woolley in Egbertsen en Vernooy, 2012). Als het technisch leesniveauverschil van de tutor en tutee niet te groot is, kan tutorlezen leeswinst opleveren bij de tutor. Deze oefent extra met de basisstof. Dit blijkt zowel uit nationaal als uit internationaal onderzoek (Reijnders & Loeve, 2009; Slavin e.a. in Vosse, 2002).

2.4 Winst voor de leerkracht en de school

Tutorlezen kan een meerwaarde bieden voor de leerkracht en de school. Als de leerkracht enkele leerlingen laat tutorlezen, ontstaat er ruimte om leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften te helpen. Als de leerkracht ervoor kiest om met de hele klas te gaan tutorlezen krijgen alle leerlingen tegelijkertijd extra aandacht en gerichte hulp (Reijnders & Loeve, 2009). Het samen lezen werd bij ons op school in voorgaande jaren opgevangen door leesmoeders en onderwijsassistenten. Veel moeders op school hebben echter een fulltime baan of beheersen zelf onvoldoende het Nederlands om de leerlingen bij het lezen te begeleiden. Door bezuinigingen in het onderwijs, is er op school minder ondersteuning van onderwijsassistenten in de klas. Op deze manier kan er toch intensief gelezen worden. Daarnaast versterkt tutorlezen de relaties tussen leerlingen (Greenwood, Carta en Hall in Vernooy & Egbertsen, 2012). Dit kan bijdragen aan een positief schoolklimaat.

2.5 Voorwaarden voor implementatie van een tutorprogramma

De leerprestaties van zowel de tutores als de tutees kunnen verbeteren, indien implementatie onder de juiste condities plaatsvindt. (Topping & Ehly, 1998; Derriks & de Kat, 2009). Maar tutorprogramma's leiden niet automatisch tot betere resultaten: dit bleek uit de evaluatie van het grootste tutorleesprogramma in Nederland 'Stap door' (Vedder et al., 2001). De resultaten van dit programma waren beperkt: De leesattitude en de technische leesvaardigheid was noch voor de tutores, noch voor de tutees verbeterd. De onderzoekers plaatsten echter kanttekeningen bij de implementatie. Zij constateerden dat het programma niet was uitgevoerd zoals bedoeld en beschreven in de handleiding (Vedder & Van den Broeck, 1998, 2001).

Voor het behalen van goede resultaten, is een gestructureerd programma essentieel (Topping & Ehly, 1998). Gestructureerde programma's zijn gebaseerd op kenmerken van het effectieve instructiemodel: De doelen van het programma worden helder van tevoren geformuleerd en inhoudelijk afgestemd op het niveau van de leerling. Voor de leerlingen werkt het stimulerend als zij regelmatig op de hoogte worden gesteld over het verloop van en de vorderingen met het programma. Volgens Topping & Ehly (1998) past het stellen van doelen goed bij het principe van oplossingsgericht werken. Door het kind eigenaar te maken van zijn eigen leerproces, is de kans groter dat de gestelde doelen worden behaald. Op school is om deze reden ook het kindrapport ingevoerd. Leerkracht en leerling formuleren hierin samen de doelen voor de komende periode en evalueren deze. Gestructureerde programma's werken ook met een goede training van tutores. Programma's waarin de betrokken tutores niet vooraf werden getraind hebben veel minder effect dan wanneer er wel vooraf een training was gegeven (Vedder, 1985; Topping & Ehly, 1998). Volgens Ross (1994) valt uit de onderzoeksliteratuur niet af te leiden of een specifiek soort training nodig is, mede omdat er weinig onderzoek is gedaan naar de kwaliteit van trainingen. Vernooij en Egbertsen (2012) stellen dat het belangrijk is dat de tutor het doel van het tutorlezen begrijpt en relevante hulp kan geven. De tutor moeten een goede, korte training krijgen waarbij de leerkracht vooral voordoet hoe ze moeten tutores. Daarna moeten de tutors de gelegenheid krijgen om te oefenen, bijvoorbeeld door de aanpak eerst op een andere tutor uit te proberen. Tutores moeten niet alleen in effectieve instructievaardigheden worden getraind, maar ook in sociale, communicatie- en interactievaardigheden (Vosse & Roede in Vosse, 2002). Zo geven niet-getrainde tutores niet gauw complimentjes aan hun tutee (Jenkins & Jenkins in Vosse, 2002). Vooral wanneer leerlingen met leerproblemen bij het programma zijn betrokken is een goede tutortraining van groot belang (Mathes & Fuchs, 1994).

Voortdurende coördinatie en actieve supervisie door één of meer leerkrachten is van belang. Tutores uit hogere klassen zijn effectiever dan tutores van dezelfde leeftijd of volwassen tutores (Vernooij & Egbertsen, 2012). Bovendien blijkt uit onderzoek van Thorpe & Wood (in Vernooij en Egbertsen, 2012) dat vooral groepsdoorbrekende peer tutoring winst bij de basisvaardigheden voor de tutor laat zien. Tutorlezen is het meest effectief als de tutor twee jaar ouder is én als deze minstens twee AVI-niveaus hoger leest dan de tutee (Smits & Braams, 2006). Naarmate de tutor de leerstof vooraf beter beheerst, zal de kans op leerwinst bij de tutor kleiner zijn (Mastropieri et al., 2007). Vosse (2002) stelt dat als de tutor inhoudelijk minder uitdaging ervaart, dit mogelijk negatieve gevolgen kan hebben voor de kwaliteit van de interactie en het uiteindelijke leerresultaat van zowel tutor als tutee. Bij een groot leesniveauverschil lijkt de tutor de voldoening van zijn inspanningen dus meer te moeten halen uit de relatie met de tutee of uit het feit dat hij de ander iets kan aanleren. Het

al of niet bewust inlassen van een groot of klein niveauverschil tussen de tutor en tutee blijft daarom een punt van afweging en is afhankelijk van de persoon bij wie men effecten wil bereiken: bij de tutor of bij de tutee. Over de duur van het programma en de intensiviteit worden verschillende aanbevelingen gedaan, variërend van vijftien minuten per week zes weken lang, tot dagelijks een half uur gedurende tien weken. Er is echter geen aanbeveling vanuit evidence-based onderzoek. Daarnaast is het belangrijk dat tutorlezen naast het reguliere leesonderwijs wordt aangeboden: Peer tutoring kan als aanvulling op de instructie van de leerkracht een effectieve aanpak zijn. Het kan echter nooit de plaats van kwalitatief goed lesgeven en leren innemen (Tymms et.al. in Vernooy en Egbertsen, 2012).

2.6 Een kritische noot

Tot nu toe heb ik voornamelijk de positieve kanten van het tutorlezen uitgelicht. Nadelen van het werken met een tutorsysteem worden nauwelijks in de Nederlandse, dan wel internationale literatuur genoemd. Toch vraag ik mij af of tutorlezen voor alle leerlingen geschikt is. Is tutorlezen ook een goede methode voor bijvoorbeeld leerlingen met hardnekkige leesproblemen? Of kan de begeleiding van dergelijke leerlingen beter aan een Remedial Teacher (RT-er) of aan de leerkracht zelf overgelaten worden? Kunnen de tutors wel omgaan met zeer gedragsmoeilijke leerlingen? En weegt de tijd die wordt vrij gemaakt voor het tutorlezen wel op tegen de behaalde resultaten?

2.7 Tot slot

Er is veel onderzoek gedaan naar tutorlezen, zowel in het buitenland als in Nederland. Uit de literatuur blijkt dat tutorlezen een effectieve interventie kan zijn om de technische leesvaardigheid en de leesmotivatie te verhogen van leerlingen in het SBO. Er zijn echter wel specifieke voorwaarden waaraan een tutorprogramma moet voldoen. In het creëren en implementeren van deze voorwaarden ligt een belangrijke rol voor mij in dit onderzoek.

3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik het doel van mijn onderzoek en welk onderzoeksparadigma daarbij passend is. Ik motiveer welke onderzoeksstrategie ik hanteer en wie de respondenten en deelnemers van mijn onderzoek zijn. Ik beschrijf van welke onderzoeksmethoden ik gebruik maak en hoe ik de data verzamel en analyseer. Ik leg uit hoe ik triangulatie heb verwerkt binnen mijn onderzoeksmethoden om de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten. Tenslotte benoem ik welke keuzes zijn gemaakt, gebaseerd op ethische aspecten.

3.1 Doel onderzoek

Ik onderzoek of ik door tutorlezen de technische leesvaardigheid en de leesmotivatie kan verhogen van leerlingen in het SBO. Dit doe ik aan de hand van de volgende deelvragen.

- Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutees?
- Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutors?
- Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutees?
- Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutors?
- Is tutorlezen een geschikte werkvorm voor het SBO?

3.2 Onderzoeksparadigma

Mijn onderzoek is verankerd in zowel het interpretatieve onderzoeksparadigma als in het kritisch-emanipatorische paradigma. Kritisch-emanipatorisch omdat ik de 'status quo' kritisch bevraag (De Lange et al., 2011). De verschillende aanpakken die ik tot nog toe heb gehanteerd om het technisch leesniveau van mijn leerlingen te verhogen, zijn naar mijn mening niet afdoende. Ik wil met een andere aanpak dan gebruikelijk is voor mij en voor de school, proberen het leesniveau en de leesmotivatie te verhogen. Mijn onderzoek is tevens verankerd in het interpretatieve paradigma. Ik richt mij op empirisch waarneembare verschijnselen: het technisch leesniveau en de leesmotivatie. En de focus van mijn onderzoek ligt op het menselijk handelen dat gezien wordt als intentioneel en gericht op het behalen van specifieke, in de toekomst liggende, resultaten (De Lange et al., 2011).

3.3 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een evaluatieonderzoek: ik ga een interventie doen op een bestaande situatie en deze aan het einde evalueren. Volgens de principes van het evaluatieonderzoek

meet ik nauwkeurig of de doelen van mijn ingreep bereikt worden, in hoeverre ze bereikt worden en welke factoren bij het al dan niet bereiken van de doelstellingen een rol hebben gespeeld (De Lange et al., 2011). Het evaluatieonderzoek past goed binnen de ontwikkeling in het onderwijs om naar meer evidence-based praktijken toe te gaan (Onderwijsraad, 2006). Dit sluit ook goed aan bij mijn eigen visie: ik vind het belangrijk dat bij invoering van een nieuwe methode wordt onderzocht of deze methode effectief is. In Nederland is er nog geen onderzoek geweest naar tutorlezen in het SBO. Ik ga vanuit een algemene theorie over tutorlezen te werk en ik kijk of deze te vertalen is naar de situatie in het SBO. Ik maak hierbij gebruik van een deductieve werkwijze (De Lange et al., 2011).

3.4 Implementatie

Door middel van literatuurstudie heb ik gekozen voor een aantal voorwaarden waar het tutorprogramma aan moet voldoen (zie par. 2.5). Ik maak gebruik van groepsdoorbroken cross-age tutoring, omdat dit de meest effectieve vorm is van tutoring. Daarnaast zal ik tutors selecteren die minimaal twee niveaus hoger lezen dan de tutees. Indien mogelijk is de tutor twee jaar ouder dan de tutee. Daarnaast is naar mijn mening de houding en het gedrag van de tutors essentieel. De tutors vervullen een voorbeeldrol voor de tutees: niet alleen op het gebied van technisch lezen, maar ook op het gebied van gedrag. Zij moeten op een pedagogische manier leiding kunnen geven aan twee leerlingen en de tutees aan kunnen spreken op hun gedrag. Ze moeten op een goede manier om kunnen gaan met hun rol als tutor; en geen misbruik maken van de macht die deze rol hen kan geven. Ze moeten om kunnen gaan met feedback van mij; een – voor hen – onbekende leerkracht. Hier is afstemming met de leerkrachten van de tutors voor het traject en monitoring door mij tijdens het traject zeer belangrijk. Om ervoor te zorgen dat dit tutorprogramma op de juiste manier wordt geïmplementeerd, zal ik de regie in eigen hand houden. Ik verzorg de tutortraining en het tutorlezen zal onder mijn supervisie in mijn eigen klas plaatsvinden. Hierdoor is het echter niet mogelijk om één tutor aan één tutee te koppelen; er is te weinig ruimte in het lokaal. Ik kies er daarom voor om twee tutees aan één tutor te koppelen. Voorafgaand aan het tutorlezen organiseer ik twee bijeenkomsten waarin ik de tutors train: ik geef aan wat het doel van tutorlezen is en hoe ze relevante hulp kunnen geven. Dit doe ik voor en vervolgens laat ik ze dit oefenen in tweetallen. Tijdens het tutorlezen geef ik feedback op hun sociale-, communicatieve- en interactievaardigheden. Rekening houdend met de kenmerken van de doelgroep (korte spanningsboog) kies ik ervoor om drie keer per week 20 minuten te gaan tutorlezen voor een periode van zes weken. Ik doe dit de eerste 20 minuten van de ochtend: de tijd die ingeroosterd staat voor vrij lezen.

3.5 Onderzoeksmethoden en onderzoeksdoelen

Voor het beantwoorden van de deelvragen maak ik gebruik van verschillende onderzoeksmethoden. Om te meten of het technisch leesniveau van de tutees en de tutors is verhoogd gebruik ik gestandaardiseerde toetsen; de AVI-toets en de DMT-toets. De leerlingen volgen een leerlijn van 0.75; dit betekent dat zij driekwart van de stof aangeboden krijgen in één jaar. Ook voor technisch lezen wordt deze leerlijn gehanteerd. Dit zal een belangrijk uitgangspunt zijn bij het analyseren van de data. Waar van reguliere leerlingen verwacht mag worden dat zij in een periode van twee maanden ook twee maanden vooruitgang boeken, ligt het doel voor SBO-leerlingen op 1.5 maand vooruitgang. Om te onderzoeken of de leesmotivatie van de tutees en de tutors is toegenomen maak ik gebruik van de vragenlijst leesmotivatie van Van Elsäcker (2002). Omdat het om een beperkte populatie gaat (zestien tutees en acht tutors) formuleer ik doelen op groepsniveau. Om antwoord te geven op de vraag of tutorlezen een geschikte werkvorm is voor het SBO, maak ik gebruik van eigen observaties en interviews met leerkrachten.

3.5.1 AVI-toets

De AVI-toets (Analyse van Individualiseringsvormen) is een pakket van leeskaarten. Op iedere kaart staat een tekst van een bepaalde (leestechnische) moeilijkheid. Deze tekst moet door de leerling hardop worden gelezen. Het gaat in alle gevallen om een tekst die een afgerond geheel vormt en die geschreven is op één van elf onderscheiden moeilijkheidsniveaus. Deze moeilijkheidsniveaus worden AVI-niveaus genoemd. De codering begint met AVI-Start (beginnende lezers); daarna komt AVI-M3, wat staat voor het gemiddelde niveau van Midden groep 3; vervolgens komt AVI-E3 voor het gemiddelde niveau voor Eind groep 3. De codering gaat op dezelfde manier verder voor de groepen 4, 5, 6 en 7; het niveau na AVI-E7 wordt aangeduid met AVI-Plus (Krom et al., 2010). De leerlingen kunnen scoren op beheersingsniveau, instructieniveau (het niveau waarop ze moeten oefenen) of frustratieniveau (het niveau waarop het kind de tekst niet meer aankan). Het nadeel van de AVI-toets is dat deze moeilijk in te zetten is als meetinstrument voor een korte interventieperiode. Een reguliere leerling gaat gemiddeld elke zes maanden één AVI-niveau omhoog. Ik bied de leerlingen van mijn klas 75% van de leerstof aan; ik ga er vanuit dat een leerling per acht maanden één AVI-niveau omhoog gaat. Ik zal echter toch van de AVI-toets gebruik maken omdat er geen alternatief meetinstrument beschikbaar is waarbij het technisch lezen van teksten goed in kaart gebracht wordt. De AVI wordt vóór en na het tutorlezen afgeomen bij zowel de tutors als de tutees. Voor de score kijk ik naar het beheersingsniveau. Aan de hand van de analyse van de AVI-toetsen van de eerste meting,

formuleer ik met elke tutee een persoonlijk leerdoel. Te denken valt aan vlotter lezen en/of nauwkeuriger lezen, lezen met meer intonatie of letten op leestekens. De tutee wordt zo meer eigenaar van zijn eigen leerproces en de tutor kan gerichte feedback geven. De eerste meting vindt plaats voorafgaand aan het tutorlezen; half december. Rond half maart vindt de tweede meting plaats: Tussen het eerste en tweede toetsmoment zitten drie maanden. Zonder het doen van een interventie zou ik er vanuit mogen gaan dat een leerling 0.375 AVI vooruit gaat (1 AVI in acht maanden, dus 0.375 AVI in drie maanden). In het leerlingvolgsysteem wordt er echter alleen maar gewerkt met hele AVI's. Hierdoor is het niet mogelijk om een individueel doel te stellen. Wel kan ik een groepsdoel formuleren, zowel voor de tutors als voor de tutees:

Voor de tutees: als elke leerling 0.375 AVI vooruitgaat, dan zouden 16 leerlingen samen $0.375 \times 16 = 6$ AVI's vooruit moeten gaan. Met het doen van een interventie kan ik als doel stellen dat de groep in ieder geval meer dan 6 AVI's vooruit moet gaan.

Voor de tutors: als elke leerling 0.375 AVI vooruitgaat, dan zouden 8 leerlingen samen $0.375 \times 8 = 3$ AVI's vooruit moeten gaan. Met het doen van een interventie kan ik als doel stellen dat de groep in ieder geval meer dan 3 AVI's vooruit moet gaan.

3.5.2 De Drie-Minuten-Toets (DMT)

Met de Drie-Minuten-Toets (DMT) kan vastgesteld worden hoe goed leerlingen woorden van uiteenlopende moeilijkheid hardop kunnen verklanken. Het gaat bij deze toets om het lezen van 'losse', geïsoleerde, woorden. De toets bestaat uit drie losse leeskaarten. Op leeskaart 1 staan eenlettergrepige klankzuivere woorden, op leeskaart 2 staan andere eenlettergrepige woorden en op leeskaart 3 staan twee- of meerlettergrepige woorden. Bij elke kaart moet de leerling proberen zoveel mogelijk woorden met zo min mogelijk fouten binnen een minuut te lezen (Krom et al., 2010). Het voordeel van de DMT is dat de vooruitgang wordt aangegeven per maand, door middel van het didactische leeftijdsequivalent (dle⁵). Het nadeel is dat de leerlingen hebben geoefend met het lezen van teksten en nu worden getoetst met het lezen van losse woorden. Vooral voor leerlingen met ernstige leesproblemen kan dit gevolgen hebben: zij hebben immers vaak hardnekkige problemen met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen op woordniveau (Kleijnen et al., 2008). Veel van deze leerlingen kunnen op tekstniveau beter lezen. Zij hebben dan steun aan de context van de inhoud, het verhaal en de zinsbouw. De DMT wordt vóór en na het tutorlezen afgenomen bij zowel de tutors als de tutees De DMT zal ik afnemen bij aanvang van het tutorprogramma en

⁵ Dle: Het niveau van de leerling uitgedrukt in het aantal onderwijsmaanden

twee weken na afloop. Tussen het eerste en het tweede afnamemoment zitten twee maanden. Reguliere leerlingen zouden in twee maanden twee dle's omhoog moeten gaan. Voor deze leerlingen die een leerlijn aangeboden krijgen van 0.75 geldt dat zij, zonder interventie $2 \times 0.75 = 1.5$ dle omhoog zouden moeten gaan. Door het tutorlezen zou ik mogen stellen dat de leerlingen in ieder geval twee dle's of meer omhoog moeten gaan. Al groepsdoel formuleer ik:

Voor de tutees: de groep gaat minimaal $16 \times 2 = 32$ dle's omhoog

Voor de tutors: de groep gaat minimaal $8 \times 2 = 16$ dle's omhoog.

3.5.3 Vragenlijst leesmotivatie van Elsäcker

Voor het meten van de leesmotivatie maak ik gebruik van deel 1 van de vragenlijst leesmotivatie van Van Elsäcker (2002) (bijlage 2). Dit deel van de toets meet de leesmotivatie van kinderen. De toets kan zowel klassikaal als individueel worden afgenomen en is bruikbaar bij elke methode en/of aanpak. Voor groep 3 moet de toets mondeling worden afgenomen, omdat de kinderen over onvoldoende leesvaardigheid beschikken. De toets kan ingezet worden als voor- en als nameting. Omdat een aantal tutees nog lezen op het niveau van eind groep 3, en deze leerlingen dus over onvoldoende leesvaardigheid beschikken om de lijst zelf in te vullen, wordt de vragenlijst voor de tutees klassikaal, mondeling afgenomen. De tutors beschikken over voldoende leesvaardigheid; zij kunnen de vragenlijst schriftelijk beantwoorden. De toets bestaat uit veertien multiple-choice vragen, waarop de leerlingen maximaal 50 punten kunnen scoren. De vragenlijst leesmotivatie wordt vóór en na het tutorlezen afgenomen bij zowel tutors als tutees. Als de leerlingen ná het tutorlezen meer punten scoren dan vóór het tutorlezen, dan is de leesmotivatie verhoogd en is het doel behaald.

3.5.4 Observaties en interviews

Voor het beantwoorden van de vraag waar een tutorprogramma in het SBO aan moet voldoen, maak ik gebruik van eigen observaties en interviews met leerkrachten. Er zijn drie klassen met leerlingen die als tutor kunnen fungeren (gezien leeftijd en AVI-niveau). De leerkrachten van deze tutors interview ik na het tutorprogramma.

3.6 Validiteit & Betrouwbaarheid

Om te onderzoeken of tutorlezen het technisch leesniveau heeft verhoogd maak ik gebruik van gestandaardiseerde toetsen. De AVI en de DMT scoren 'goed' op de criteria validiteit en betrouwbaarheid. (Krom et al., 2010). Omdat er van de AVI en de DMT verschillende versies

bestaan per niveau kan ik de leerlingen voor en na het tutorlezen verschillende leeskaarten voorleggen. Bij de AVI en de DMT toets gaat het enkel over de technische leesvaardigheid en zij geven dus geen indicatie over de mate waarin de lezer ook begrijpt wat hij leest. Zij zijn valide voor het meten van het technisch leesniveau; hetgeen ik ook wil meten. Voor de eerste meting (voor het tutorlezen) zal ik gebruik maken van de reeds geplande toetsmomenten (AVI half december, DMT half januari). Deze toetsen worden afgenomen door een collega. Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten vraag ik of deze collega ook de toetsen voor de tweede meting (na het tutorlezen) wil afnemen.

De vragenlijst leesmotivatie van Van Elsäcker is een vragenlijst die is ontwikkeld en wordt gebruikt om de leesmotivatie te meten. De betrouwbaarheid van dit instrument is niet onderzocht. Bij een aantal vragen wordt gebruikt gemaakt van een vierpuntsschaal. De vierkeuzemogelijkheden staan niet altijd in dezelfde volgorde. Dit vergroot de betrouwbaarheid van de vragenlijst. De vragenlijsten van de tutees neem ik af volgens de richtlijnen (bijlage 2). Ik noem niet expliciet dat ik het effect van tutorlezen wil meten; dit zou er toe kunnen leiden dat de leerlingen 'gewenste' antwoorden gaan geven. De tutors kunnen de vragenlijsten klassikaal schriftelijk invullen. Ik vraag de leerkrachten om de aanwijzingen te geven volgens de richtlijnen. Om de validiteit van dit onderdeel te verhogen, pas ik triangulatie toe. Dat betekent ik verschillende invalshoeken of benaderingen inbreng (Kallenberg, 2007). Ik kies hierbij voor de invalshoek van de leerlingen, de ouders en de leerkrachten. Als de leerling aangeeft vaker te lezen, wordt dit dan herkend door ouders en leerkrachten? Ik maak hierbij gebruik van een aantal vragen uit de vragenlijst leesmotivatie van Van Elsäcker. Voor de ouders stel ik een vragenlijst samen waarin ik de vragen opneem die gaan over leesmotivatie buiten schooltijd (bijlage 4 & 5). Voor het interview van de leerkrachten maak ik gebruik van de vragen die gaan over leesmotivatie onder schooltijd.

3.7 Ethiek

De deelnemers van dit onderzoek zijn mijn eigen leerlingen, de tutees, en de leerlingen uit de hogere groepen, de tutors. De directie van de school staat achter mijn onderzoek en het tutorlezen is voor de tutees onderdeel van het technisch leesonderwijs in mijn klas. Ik hoef daarom geen toestemming te vragen aan de tutees en de ouders van de tutees voor deelname aan het tutorprogramma. Wel zal ik tijdens de rapportgesprekken vertellen dat er in de klas wordt gestart met tutorlezen. Voor de tutors is deelname aan dit project op vrijwillige basis. Naar de ouders van de tutors gaat een brief uit over het tutorlezen, waarin zij kunnen aangeven als ze niet willen dat hun kind ingezet wordt als tutor (bijlage 1). In principe stellen de tutors zich beschikbaar voor de hele periode. Mocht blijken dat er geen goede

relatie is tussen tutor en tutees, dan kan er tijdens het tutorprogramma worden gekeken of een andere samenstelling beter is. Het kan ook blijken dat de tutor toch andere verwachtingen had van het tutorlezen. De tutor kan er dan voor kiezen om te stoppen. Ik zal vervolgens op zoek gaan naar een vervanger. Het tutorlezen is ingeroosterd in overeenstemming met de leerkrachten. Het valt zoveel mogelijk samen met de vrij lezen momenten: Zo hoeven de tutors geen essentiële groepsactiviteiten te missen

3.8 Tot slot

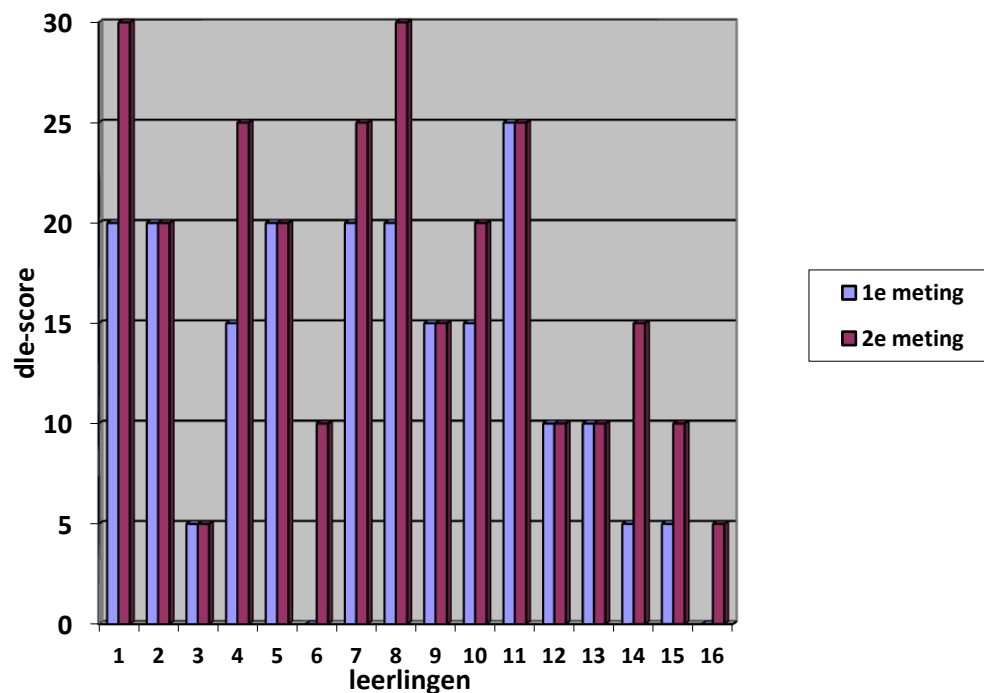
Bij dit evaluatieonderzoek, opgezet vanuit het kritisch-emancipatorisch en interpretatieve paradigma, maak ik gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten. Met de AVI en DMT breng ik vooruitgang op het gebied van technisch lezen in kaart. De vragenlijst leesmotivatie van Van Elsäcker geeft verandering in leesmotivatie weer. Dit zijn betrouwbare en valide meetinstrumenten. Door middel van eigen observaties en interviews met leerkrachten onderzoek ik of tutorlezen een geschikte werkvorm is voor het SBO.

4 Beantwoording op de deelvragen vanuit de data-analyse

In dit hoofdstuk beantwoord ik mijn deelvragen aan de hand van de verzamelde data. Ik vergelijk hiervoor de data van de eerste meting (voor het tutorlezen) met de data van de tweede meting (na het tutorlezen).

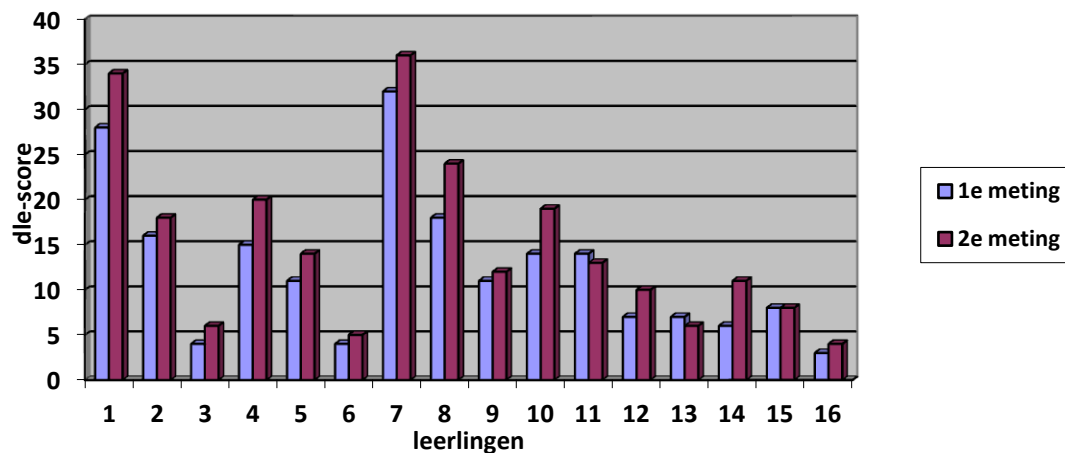
4.1 Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutees?

Om te onderzoeken of tutorlezen het technisch leesniveau van de tutees heeft verhoogd heb ik vóór en na het tutorlezen de AVI en de DMT afgenomen. Ik had voorafgaand als groepsdoel gesteld dat de leerlingen gezamenlijk meer dan 6 AVI-niveau's omhoog zouden moeten gaan en dat de leerlingen gezamenlijk minimaal 32 dle's vooruit zouden moeten gaan op de DMT. In figuur 1 zijn de resultaten van de AVI-toets verwerkt. Op de y-as staat het AVI - niveau uitgedrukt in dle's (één AVI-niveau is 5 dle's). Van de zestien leerlingen zijn vijf leerlingen twee AVI-niveaus (10 dle's) omhoog gegaan. Vier leerlingen zijn 1 AVI-niveau (5 dle's) omhoog gegaan. Zeven leerlingen hebben hetzelfde AVI-niveau behaald (0 dle vooruitgang). Samen zijn de leerlingen 70 dle's omhoog gegaan; oftewel 14 AVI niveaus . Dit ligt dus ruim boven het gestelde doel van meer dan 6 AVI niveaus.



Figuur 1: AVI-toetsen

Op de DMT zijn de leerlingen in totaal 42 dle's vooruit gegaan. Dat is tien dle's meer dan het gestelde doel van 32.



Figuur 2: DMT-toetsen

Deelconclusie: Het technisch leesniveau van de groep tutees is verhoogd. Zowel op de AVI toets als op de DMT zijn de gestelde doelen behaald.

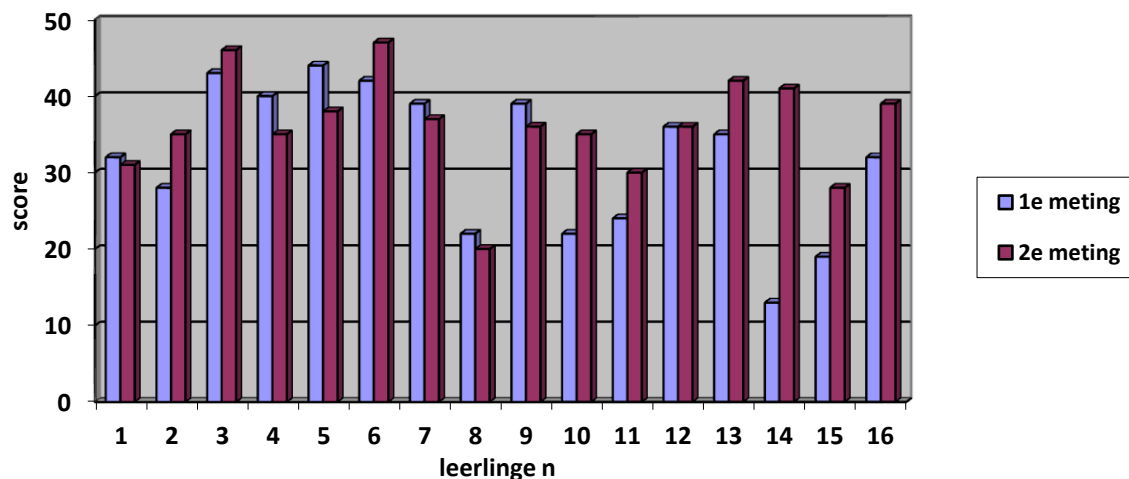
4.2 Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutors?

Ik zal met dit onderzoek geen antwoord kunnen geven op de vraag of tutorlezen het technisch leesniveau van de tutors verhoogt. Bij selectie van de tutors lukte het mij niet om voldoende tutors te vinden die maar twee niveaus hoger lazen dan de tutees. Zes tutors hadden reeds AVI Plus niveau (het hoogst meetbare niveau) en twee tutors AVI M5 niveau. Alleen voor deze twee tutors zou het tutorlezen effect kunnen hebben gehad op het technisch leesniveau. Tijdens het tutorlezen bleek echter dat één van deze tutors niet in staat was om een goede, veilige relatie op te bouwen met de tutees. Vanuit ethisch oogpunt, namelijk het garanderen van veiligheid voor de tutees, besloot ik om na twee weken het tutortraject met hem te beëindigen. De vervangende tutor had AVI-Plus niveau. De andere tutor die las op het niveau van M5 heeft wel het hele project meegedaan. Het meten van de vooruitgang van het technisch leesniveau van deze tutor is echter niet representatief voor de groep als geheel en zal geen antwoord kunnen geven op de deelvraag of tutorlezen het technisch leesniveau van de tutors verhoogt.

Deelconclusie: Door het reeds hoge technisch leesniveau van de tutors en door verandering in samenstelling van de tutorgroep heb ik niet kunnen meten of het tutorlezen effect heeft gehad op het technisch leesniveau van de tutors.

4.3 Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutees?

Uit de ingevulde vragenlijsten (bijlage 6) komt naar voren dat negen leerlingen méér leesplezier ervaren, één leerling evenveel leesplezier ervaart en zes leerlingen minder leesplezier ervaren (figuur 3). Daarnaast is het opvallend dat bij de leerlingen die meer leesplezier ervaren de leesmotivatie relatief sterker is toegenomen (3 tot 28 punten). Bij de leerlingen die minder leesplezier ervoeren, was de leesmotivatie relatief minder afgenomen (1 tot 6 punten). De leesmotivatie van de tutees gezamenlijk is toegenomen met 68 punten.



Figuur 3: vragenlijst leesmotivatie tutees

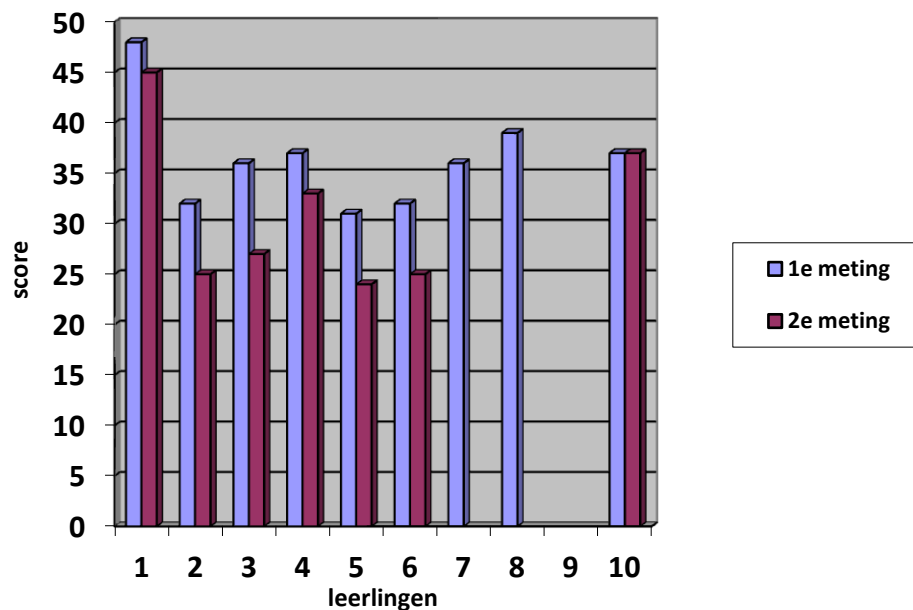
Om deze antwoorden meer valide te maken wilde ik de vragenlijsten toetsen aan mijn eigen observaties en de vragenlijsten van de ouders. Het is mij echter niet gelukt om door middel van een systematische observatie te inventariseren of de leesmotivatie bij de leerlingen verhoogd is (een toelichting hiervan is te vinden in paragraaf 5.3.3.). Van de ouders heb ik zeven ingevulde vragenlijsten terug gekregen. De samenvatting van deze vragenlijsten is te vinden in bijlage 7. Bij het analyseren van de ingevulde vragenlijsten kwam ik erachter dan door onlogische opzet en onduidelijke vraagstelling de vragenlijsten niet valide en betrouwbaar waren. Hierdoor kan ik de antwoorden in de vragenlijsten niet gebruiken voor triangulatie. Ik kom hier in paragraaf 5.3.3 nogmaals op terug.

Deelconclusie: de leesmotivatie van de tutees gezamenlijk is toegenomen.

4.4 Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutors?

De samenvatting van de ingevulde vragenlijsten staat in bijlage 6. Van drie tutors heb ik de vragenlijsten van de nameting niet terug gekregen. Hierdoor zijn de data incompleet. Voor de deelconclusie maak ik alleen gebruik van de data van de tutors die de vragenlijst zowel voor

als na het tutorlezen hebben ingevuld. Het gaat hierbij om leerling 1 t/m 6 en om leerling 10. Zoals uit figuur 4 blijkt, is de leesmotivatie bij deze leerlingen afgenomen met 27 punten.



Figuur 4: vragenlijst leesmotivatie tutors

Na analyse van de ingevulde vragenlijsten door de ouders van de tuteurs heb ik er voor gekozen om de vragenlijsten voor de ouders van de tutors (die dezelfde opzet hadden) niet meer mee te laten invullen. Zie voor een toelichting paragraaf 5.3.3. Ik wilde voor dit onderzoek drie leerkrachten interviewen. Eén leerkracht, met drie tutors in de klas, is halverwege het tutorprogramma overgeplaatst naar een andere klas. Ik heb besloten om haar niet meer te interviewen, omdat zij niet het hele tutorprogramma heeft kunnen volgen. Bij leerkracht 1 zaten zes tutors en bij leerkracht 2 zat één tutor. Het volledig uitgeschreven interview met leerkracht 1 is opgenomen in bijlage 9. De samenvatting van het interview met leerkracht 2 staat in bijlage 10.

Leerkracht 1 en 2 hebben niet het gevoel dat de leerlingen in vrije momenten vaker lezen of dat ze meer betrokken raakten bij de reguliere lessen. Ook praten ze niet vaker met de leerkrachten over boeken. De leerkrachten zien geen verandering in leesmotivatie.

Deelconclusie: Uit analyse van de vragenlijsten van de tutors komt naar voren dat de leesmotivatie na het tutorlezen verkleind is. De leerkrachten zien geen verandering ten aanzien van leesmotivatie.

4.5 Is tutorlezen een geschikte werkvorm voor het SBO?

Om deze vraag te beantwoorden reflecteer ik op het tutorprogramma: eerst aan de hand van eigen observaties, vervolgens middels interviews met leerkrachten.

Het tutorlezen droeg bij aan een prettige werksfeer in de klas. Ondanks dat er veel meer leerlingen in het lokaal zaten en er relatief veel geluid gemaakt werd, lukte het de leerlingen om zich te concentreren op het lezen in hun eigen drietal. Er vonden geen incidenten plaats. De leerlingen die het moeilijk vinden om zelfstandig te lezen tijdens vrij lezen momenten, hadden veel steun aan het lezen met een tutor.

Onderstaande punten hebben, naar mijn mening, bijgedragen aan een goede implementatie van het tutorproject:

- intensieve begeleiding van de tutors; door middel van een tutortraining en het geven van feedback tijdens het tutorlezen.
- het werken met drietallen, waardoor ik door continu toezicht een veilige pedagogisch klimaat kon creëren.
- het werken met een reservetutor, zodat de continuïteit van het tutorlezen gegarandeerd werd.

Uit de interviews (bijlage 9 & 10) blijkt dat de leerkrachten van de tutors enthousiast zijn over het tutorlezen, ondanks dat het tutorlezen de leesmotivatie en het technisch leesniveau van de tutors niet heeft verhoogd. Ze merken echter wel de tutors positieve succeservaringen hebben opgedaan, wat blijkt uit de onderstaande fragmenten:

- *Mijn leerlingen voelden zich verantwoordelijk voor de leerlingen waarmee ze lazen en ze voelden zich serieus genomen* (leerkracht 1)
- Eén leerling kwam al jaren vaak te laat op school. Op verschillende manieren was al gepoogd hier iets aan te doen, zonder succes. Totdat de leerling tutor werd. Deze tutor was er gedurende het hele tutortraject altijd als eerste. *Doordat het tutorlezen aan het begin van de dag is, komt hij gelijk in een structuur en dit werkt door gedurende de dag. Het tutorlezen heeft deze leerling houvast gegeven en hij profiteert hier, ook buiten het tutorlezen, van* (leerkracht 2).
- Voor twee tutors bij wie leerkracht 1 zich afvroeg of zij wel de rol van tutor zouden kunnen vervullen, bleek het tutorlezen een succes: *het tutorlezen was iets wat goed ging; ze deden een positieve succeservaring op. Zij hebben in de klas zoveel moeite*

om zelf aan het werk te gaan. Het is leuk voor hen dat ze bij tutorlezen dan wel goed mee doen.

Over de werkvorm kwam het volgende naar voren:

- *De interventieperiode moet niet te lang zijn; zes weken was precies goed. De leerlingen gingen enthousiast naar het tutorlezen toe; na een periode van vijf weken werd de motivatie bij ongeveer de helft van de leerlingen minder (leerkracht 1).*
- *Hij vond het echt jammer dat het tutorlezen was gestopt. Hij had nog wel langer willen doorgaan (leerkracht 2).*
- *Leerkracht 1 koos er voor om tijdens het tutorlezen instructie te geven aan de leerlingen die in de klas bleven. Het voordeel was dat zij zo tijdens het tutorlezen intensieve instructie kon geven aan een kleine groep zwakke lezers. Ik weet niet of het hierdoor komt, maar een aantal van deze leerlingen is enorm vooruitgegaan de afgelopen periode. Misschien heeft die extra tijd hen net een beetje verder geholpen.*

Deelconclusie: uit eigen observaties en interviews met leerkrachten komt naar voren dat tutorlezen een geschikte werkvorm kan zijn voor het SBO.

4.5 Tot slot

Uit de data-analyse komt naar voren dat het technisch leesniveau en de leesmotivatie van de tuteurs is verhoogd. Verandering in het technisch leesniveau van de tutors is niet gemeten, omdat de tutors over een zeer hoog technisch leesniveau beschikten. De leesmotivatie van de tutors lijkt na het tutorlezen verkleind te zijn, maar dit wordt niet herkend door de leerkrachten. Uit eigen observatie en uit interviews met leerkrachten komt naar voren dat de gebruikte opzet van het tutorlezen goed past binnen de SBO-setting. In het volgende hoofdstuk plaats ik de deelconclusies in een breder kader.

5. Conclusies, reflectie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op mijn hoofdvraag: Kan tutorlezen het technisch leesniveau en de leesmotivatie van leerlingen in het SBO verhogen? In het voorgaande hoofdstuk heb ik reeds antwoord gegeven op de deelvragen aan de hand van de verzamelde data. Nu zal ik deze verbinden aan het theoretisch kader, geschetst in hoofdstuk 2. Vervolgens maak ik de vertaling naar de context van mijn schoolpraktijk. Ik reflecteer op de gebruikte methodologie: ik benoem de sterke en zwakke punten van mijn onderzoek en wat het gevolg hiervan is geweest voor de betekenis van mijn conclusies. Tenslotte beschrijf ik wat dit onderzoek mij, als leerkracht heeft opgeleverd en welke veranderingen dit in mijn eigen praktijk teweeg kan brengen. Ik eindig met het doen van aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

5.1 De deelvragen in een breder perspectief

In deze paragraaf koppel ik de deelconclusies terug aan de literatuur. In hoeverre zijn de resultaten terug te voeren tot eerder literatuuronderzoek en wat zie ik terug in de dagelijkse praktijk?

5.1.1 Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutees?

Uit de data-analyse is gebleken dat de groep tutees vooruit is gegaan op het gebied van technisch lezen. Dit werd reeds aangegeven door de Nationale Reading Panel (2000): Peer tutoring leidt tot duidelijk beter lezen van leerlingen. Toch zijn niet alle leerlingen vooruit gegaan. Is dit toe te schrijven aan individuele leerling kenmerken of aan andere factoren? De onderzoeksgroep is te klein om te kunnen concluderen voor welk soort leerling het tutorlezen een succes is geweest en voor welk soort leerling niet. Een vervolgonderzoek zou hier meer duidelijkheid over kunnen geven.

5.1.2 Verhoogt tutorlezen het technisch leesniveau van de tutors?

Door het hoge technisch leesniveau van de tutors en door verandering in samenstelling van de tutorgroep heb ik niet kunnen meten of het tutorlezen effect heeft gehad op het technisch leesniveau van de tutors. Volgens Reijnders & Loeve (2009) kan tutorlezen leeswinst opleveren bij de tutor, mits het technisch leesniveauverschil van de tutor en tutee niet te groot is. In dit onderzoek was het leesniveauverschil tussen tutor en tutee wel groot. De tutors beheersten ruimschoots de leerstof al, waardoor de kans op leerwinst bij de tutor kleiner werd (Mastropieri et al., 2007. & Mastropieri, 1998). Vosse (2002) gaf al aan dat het

al of niet bewust inlassen van een groot of klein niveauverschil tussen de tutor en tutee steeds een punt van afweging blijft en afhankelijk is van de persoon bij wie men effecten wil bereiken: bij de tutor of bij de tutee. De aanleiding van dit onderzoek was het verhogen van het technisch leesniveau van de tutees. Het zou mooi zijn als ook de tutors van het tutorlezen zouden profiteren. Het was echter niet haalbaar om voor dit onderzoek tutors te selecteren die geschikt waren om de tutorrol te vervullen (rekening houdend met werkhouding en gedrag) én die rond de twee AVI niveaus hoger lazen dan de tutees.

5.1.3 Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutees?

De leesmotivatie van de tutees lijkt door het tutorlezen verhoogd. Volgens Mol & Bus (2011) komt dit door de positieve spiraal die in gang wordt gezet als de leerlingen gaan tutorlezen. Als kinderen vaker lezen dan wordt hun taal- en leesvaardigheid vergroot. Dit maakt het lezen van boeken sneller tot een succeservaring. Deze succeservaringen zullen hen motiveren om te blijven lezen.

5.1.4 Verhoogt tutorlezen de leesmotivatie van de tutors?

Uit analyse van de vragenlijsten leesmotivatie van Van Elsäcker (2002) lijkt het erop dat de leesmotivatie van de tutors na het tutorlezen verkleind is. Eén van de oorzaken hiervoor zou het grote verschil in AVI-niveau tussen tutor en tutee kunnen zijn. De boeken die de tutors lazen met de tutees waren meestal in een simpele vorm geschreven. Het ervaren van minder uitdaging op het gebied van technisch lezen, kan een negatieve invloed hebben gehad op de leesmotivatie. Vosse (2002) noemde al dat bij een groot leesniveauverschil de tutor de voldoening van zijn inspanningen meer moet halen uit de relatie met de tutee of uit het feit dat hij de ander iets kan aanleren. Ook de leerkrachten van de tutors noemen dat het tutorlezen voornamelijk effect heeft gehad op het zelfvertrouwen van de leerlingen, niet zozeer op de leesmotivatie. Toch plaats ik wel een kanttekening bij de betrouwbaarheid van de verkregen data: Ik weet niet op welk moment de leerlingen de vragenlijst hebben ingevuld en of de instructie werd gegeven zoals ik met de leerkracht had gecommuniceerd.

5.1.5. Is tutorlezen een geschikte werkvorm in het SBO?

Uit mijn eigen observatie en uit interviews met leerkrachten komt naar voren dat tutorlezen een geschikte werkvorm kan zijn voor het SBO. Naast de kenmerken die naar voren kwamen uit de literatuurstudie is het belangrijk om het tutorprogramma aan te passen aan de specifieke onderwijsbehoeften van SBO-leerlingen; de leerlingen hebben een kortere spanningsboog en veel behoefte aan veiligheid. In het tutorprogramma is dit bewerkstelligd

door supervisie en door het creëren van goede pedagogische relaties tussen tutees en tutors.

5.2 Conclusie

De opzet van dit onderzoek is te klein om evident antwoord te geven op de vraag of tutorlezen het technisch leesniveau en de leesmotivatie van leerlingen in het SBO kan vergroten. De tutees hebben een aanzienlijke vooruitgang geboekt op het gebied van technisch lezen. Ook zijn ze meer gemotiveerd geraakt om te lezen. Het is echter niet duidelijk in hoeverre individuele kenmerken en externe factoren hieraan hebben bijgedragen. Bij de tutors was vooruitgang op het gebied van technisch lezen uiteindelijk niet meetbaar, doordat de tutorgroep reeds over een hoog technisch leesniveau beschikte. Het lijkt erop dat de leesmotivatie van de tutors na het tutorlezen verminderd is. Tutorlezen lijkt een geschikt middel te zijn om het technisch leesniveau en de leesmotivatie te vergroten van leerlingen in het SBO, indien zij de rol van tutee vervullen. Uit dit onderzoek komt niet naar voren of tutorlezen ook winst kan opleveren bij de tutors. Zie paragraaf 5.5 voor aanbevelingen hieromtrent.

5.3 Reflectie methodologie

In deze paragraaf reflecteer ik op de gestelde doelen, de onderzoeksinstrumenten en op mijn rol als professional.

5.3.1 Reflectie op de gestelde doelen

Bij het formuleren van de doelen voor technisch lezen ben ik bij alle leerlingen uitgegaan van de leerlijn van 0.75. Dat leek voor de grootte van dit onderzoek het meest passend. Maar als de ontwikkeling van de individuele leerling als uitgangspunt wordt genomen en niet de leerlijn van de groep, dan zijn de resultaten meer betrouwbaar. Daar is echter een langduriger onderzoek voor vereist. Een vervolgonderzoek waarbij rekening wordt gehouden met individuele leerling kenmerken, zou een goede volgende stap zijn.

5.3.2 Reflectie op de onderzoeksinstrumenten

Voor het meten van de vooruitgang van het technisch leesniveau in een dergelijk kort tijdsbestek is er eigenlijk geen geschikt meetinstrument. De AVI-toets, het meest valide instrument voor deze interventie, kon alleen worden ingezet als er een groepsdoel zou worden gesteld. De DMT, die voor deze interventie minder valide is omdat er op woordniveau wordt getoetst terwijl er op tekstniveau wordt geoefend, kan wel vooruitgang in een kort tijdsbestek zichtbaar maken. Ik denk dat een combinatie van beide

meetinstrumenten het meest betrouwbaar en valide is. De vragenlijst leesmotivatie van Van Elsäcker was een goed instrument om de ontwikkeling van de leesmotivatie in kaart te brengen. Bij de leerkrachten maakte ik gebruik van interviews. Tijdens het tutorprogramma sprak ik regelmatig met de leerkrachten van de tutors. Zij noemden dan al enkele dingen die hen opvielen. In het interview kon ik daar naar terugvragen.

Ik heb er pas in een later stadium voor gekozen om mijn eigen observaties ook mee te nemen in dit onderzoek. Deze had ik echter niet systematisch bijgehouden in een logboek. Dit heeft invloed gehad op de betrouwbaarheid van mijn observaties.

5.3.3 Reflectie op mijn rol als professional

Ik ben tevreden over mijn rol als professional waarin ik mij richtte op het voorbereiden, implementeren en begeleiden van het tutorlezen. De voorwaarden heb ik goed in kaart gebracht, ik heb de transfer kunnen maken naar de setting in het SBO en door flexibel te denken en te handelen werkte het tutorprogramma goed in de praktijk.

Van de twee ingeplande tutortrainingen, kon ik er slechts één geven. Het lukte me niet om een tweede moment in te plannen waarop alle tutors aanwezig konden zijn. Ik heb hierop ingespeeld door tijdens het tutorlezen veel feedback te geven aan de tutors. Soms nam ik hun rol over en liet ik zien hoe zij om konden gaan met beurtwisselingen, het geven van feedback en het adequaat reageren op gedrag van de tutees. Ik denk dat deze manier van 'trainen' erg waardevol is. De tutor ontvangt de feedback één op één en kan deze vervolgens direct toepassen. Het werken met drietallen bleek goed te werken. Een groot deel van de leerlingen op het SBO hebben gedragsproblemen: de tutees ken ik, ik weet wat ik van hen kan verwachten. De tutors kende ik echter niet en ik wil de veiligheid van mijn tutees kunnen garanderen, daarom vond ik het belangrijk dat de leerlingen in mijn zicht waren en ik gelijk zou kunnen handelen mochten er incidenten plaatsvinden. Bij wijze van experiment liet ik – roulerend - steeds één groepje in de kleine ruimte tegenover mijn lokaal lezen. Vanuit de ingang van mijn klaslokaal had ik zicht op dat groepje. Ik merkte echter dat als ik de klas uitging om bij die leerlingen te kijken, de leerlingen in de klas de afwezigheid van mij ervoeren als onveilig en/of als teveel vrijheid: dit leidde tot onrust in de klas. Ook niet alle tutors waren in staat om te lezen in de kleine ruimte: het feit dat er geen continu toezicht was, schiep voor enkele tutors teveel vrijheid. Het werken op plekken buiten de klas (én vooral: buiten het zicht van de leerkracht) lijkt niet geschikt voor deze leerlingpopulatie. Halverwege het tutorlezen heb ik één drietal opgesplitst: één van de leerlingen heeft ernstige gedragsproblemen. Ik vond dat zijn gedrag teveel negatieve invloed had op de andere tutee. Ik besloot daarom een nieuwe tutor in te zetten die met de andere leerling één-op-één ging lezen. Zowel de tutor als tutees gaven aan dat zij dit als prettiger ervoeren. Om te zorgen

voor continuïteit van het tutorproject heb ik ervoor gekozen om gebruik te maken van een reservetutor. Ik weet dat een aantal leerlingen niet in staat is om zelf te gaan lezen, mocht de tutor een keer afwezig zijn. Zelf wilde ik niet de rol van vervanger op mij nemen, omdat ik juist zicht wilde hebben op alle groepjes. Het was mooi om te zien hoe de reservetutor zijn rol vervulde.

Ik heb van tevoren goed nagedacht over de kwantitatieve dataverzameling bij de tutors en de tutees. Ik heb echter minder goed nagedacht over de verzameling van kwalitatieve data. Zo heb ik mijn eigen observaties niet systematisch bijgehouden, waardoor het lastiger werd om deze te verwerken in mijn onderzoek. Door het ontbreken van een logboek zijn ze minder betrouwbaar. Mijn critical friends wezen mij er echter op dat juist de observaties een toevoeging waren. Ik heb ze daarom alsnog een plek gegeven binnen dit onderzoek. Ook wist ik niet goed wat ik moest doen met de gegevens die uit de interviews met leerkrachten naar voren kwamen. Door een tip van een critical friend om de structuur van het onderzoek te veranderen, lukte het me om de belangrijke informatie die naar voren kwam uit de interviews op te nemen in de data-analyse.

Het moment dat ik de vragenlijsten van de ouders van de tutees terug kreeg was een groot leermoment. Door middel van triangulatie wilde ik een meer betrouwbaar beeld creëren van leesmotivatie en leesgedrag. Ik kreeg echter maar zeven van de zestien vragenlijsten terug. Op het retourneren van de vragenlijsten had ik verder niet aangedrongen, omdat het voor ouders niet verplicht was om de vragenlijsten in te vullen. Bij het analyseren van de vragenlijsten, realiseerde ik me dat het niet handig was geweest om alleen gebruik te maken van een nameting. Als ik de ouders vanaf het begin van het tutorlezen had betrokken bij mijn onderzoek – en ik een brief zou hebben laten uitgaan waarin ik had uitgelegd dat er een voor één nameting plaats zou vinden – , zou het voor hen ook duidelijker zijn op welke signalen zij thuis, gedurende de periode van het tutorlezen moesten letten. Ik denk dat de respons dan ook veel groter was geweest, omdat ze zich meer betrokken hadden gevoeld. Op deze manier dacht ik de ouders minder te belasten (door ze maar één keer een vragenlijst te laten invullen), maar het leverde mij nu vrijwel niets op. Mocht ik in een volgend onderzoek weer gebruik willen maken van ouders als respondenten, dan zal ik ze vanaf het begin van mijn onderzoek meer betrekken.

5.4 De betekenis van dit onderzoek voor mij als leerkracht

In paragraaf 3.6 beschreef ik dat mijn onderzoek zowel vanuit het interpretatief paradigma als vanuit het kritisch-emanipatorisch paradigma is opgezet. Kritisch-emancipatorisch omdat ik met een voor mij en voor de school nieuwe aanpak het technisch leesonderwijs anders wilde vorm geven. Wat het mooie was van dit onderzoek, was dat ik mij, gedurende de

interventie van het tutorlezen, steeds meer op de achtergrond kon opstellen. Ook ik leerde bij; ik was verbaasd over de kwaliteiten van sommige tutors; hoe goed zij de leerlingen konden begeleiden. Zo hoorde ik tijdens mijn rondje door de klas een tutor zeggen: *“Wat vind je het moeilijkste woord van dit stukje? Kom dan gaan we dat woord samen hakken en plakken!”* De tutors werden de professionals en ik werd hun coach. Voor de tutors lijkt het tutorlezen geen winst te hebben gebracht op het gebied van leesmotivatie of leesniveau, maar het zou kunnen hebben bijgedragen aan hun emancipering. *Je merkt dat ze zich belangrijk voelen. Ze voelen zich verantwoordelijk voor de leerlingen waarmee ze lezen en ze voelen zich serieus genomen.* (Leerkracht 1). Dit is een belangrijke reden voor mij om verder te experimenteren met het tutorlezen, omdat er zo op een gestructureerde manier meer verantwoordelijkheid gelegd kan worden bij de leerlingen.

Daarnaast heb ik nog een hoop vragen die met dit onderzoek onbeantwoord zijn gebleven. Ook verwacht ik dat er nog meer kansen liggen voor tutorlezen dan ik heb kunnen aantonen. Ik denk bijvoorbeeld aan leerkracht 1 die vertelde dat de leerlingen die niet gingen tutorlezen, in deze periode grote vooruitgang hadden geboekt op het gebied van technisch lezen. Zou dat gekomen zijn omdat de leerkracht nu de mogelijkheid kreeg om in een kleine groep extra instructie te geven? Kortom, er zijn nog genoeg vragen rondom tutorlezen die ik als leerkracht verder wil onderzoeken.

5.5 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Ik heb in de vorige paragrafen al aangegeven dat er rondom tutorlezen in het SBO nog veel onderzocht zou kunnen worden. Hieronder noem ik de twee belangrijkste aanbevelingen voor vervolgonderzoek:

- Het uitvoeren van een tutorprogramma waarbij de vooruitgang van de individuele leerlingen wordt gemeten. De opbrengsten van het tutorlezen zijn meer betrouwbaar (het resultaat wordt niet vergeleken met het gemiddelde van de groep, maar met de eigen leerontwikkeling). Hieruit kan dan ook naar voren komen voor welke leerlingen tutorlezen geschikt is en voor welke leerlingen er beter op zoek gegaan kan worden naar een andere manier om het leesniveau en de leesmotivatie te verhogen.
- Het doen van onderzoek dat meer gericht is op de tutor. Is het mogelijk om meer winst bij de tutor te bereiken (zowel op technisch leesniveau als leesmotivatie) door tutors te selecteren met een lager AVI-niveau? Of moet de winst niet gezocht worden op het gebied van leesniveau en de leesmotivatie, maar op andere gebieden, zoals vergroting van het zelfvertrouwen?

5.6 Tot slot

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat tutorlezen een geschikte werkvorm kan zijn voor leerlingen in het SBO. De leesmotivatie en het technisch leesniveau van de tutees is verhoogd. Bij de tutors heeft dit onderzoek echter niet tot leeswinst of verhoging van de motivatie geleid. Bij implementatie van een tutorprogramma in het SBO is het belangrijk om aan te sluiten bij de specifieke behoeften van deze populatie. Het is de taak van de leerkracht om een veilig pedagogisch klimaat te scheppen en om zorg te dragen voor goede supervisie. Dit onderzoek is een goede eerste aanzet geweest om met tutorlezen te starten in de school. Aan de hand van de aanbevelingen kan het tutorprogramma verder worden uitgebreid en kunnen de effecten voor tutor en tutee beter in kaart worden gebracht.

Literatuur

De Lange, R., Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant

Derriks, M., de Kat, E. (2009). *Maatjesaanpak in een Jenaplanschool. Tutoring en mentoring in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam

Heesters, K., van Berkel, S., Krom, R., van der Schoot, F., Hemker, B. (2007). Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005 Nederlandse taal. PPON-reeks nummer 34. Arnhem : Cito

Kallenberg. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Keuning, J. (2008). *Monitoring growth in reading and spelling. Applications of item response theory and covariance structure analysis (dissertatie)*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit

Kleijnen, R., Bosman, A., de Jong, P., Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A., Struiksmā, A., van den Bos, K. P., van der Leij, A., Verhoeven, L., Wijnen, F. (2008) *Diagnose na behandeling van dyslexie*. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland

Koot, S. (2011). *Co-Teaching. Krachtig gereedschap bij de begeleiding van leraren*. Huizen: Uitgeverij Pica

Krom, R., Jongen, I., Verhelst, N., Kamphuis, F., & Kleintjes, F. (2010). *DMT en AVI. Groep 3 tot en met 8*. Arnhem: Cito

Mastropieri, Scruggs & Berkeley (2007). Peers helping peers. *Educational Leadership*, 54-58

Mathes, P. G., & Fuchs, L. S. (1994). The efficacy of peer tutoring in reading for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review*, 23, 59-80.

Mol, S. E., Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*. 12 (3), 2-15

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development. Verkregen op 11-02-2013 via <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>.

Oostdam, R., T. Peetsma & H. Blok (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd. Een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Onderwijsraad (2006) *Naar meer evidence based onderwijs . Advies*. Verkregen op 11-02 via http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/335/documenten/naar_meer_evidence_based_onderwijs.pdf

PO-raad (2012). *Stille bezuinigingen brengen primair onderwijs in rode cijfers: de rek is eruit*. Verkregen op 09-02-2013 via <http://www.poraad.nl/content/stille-bezuinigingen-brengen-primair-onderwijs-rode-cijfers-de-rek-eruit>

Pouwels, S., Faber, S. (2005). *Alles over VTL*. Voorhout: STEVIN

Reijnders, J., Loeve, D. (2009) *Handleiding tutorlezen*. Drunen: Delubas

Roelofs & F. Nijssen (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Ross, A. A. (1994). *Samenwerking tussen leerlingen en effectief onderwijs*. Proefschrift, RION Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.

Scheltinga, F. , Gijssel, M., Druenen van, M., Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Masterplan Dyslexie

Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel : Boom

Topping, K.J.; Ehly, S., (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ/London : Lawrence Erlbaum Associates

Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen: Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Vedder, P. (1985). *Cooperative learning. A study on processes and effects of cooperation between primary school children*. Westerhaven Groningen, The Netherlands: Rijkuniversiteit Groningen.

Vedder, P., Van den Broeck, W. & Veendrick, A. (2001). Stap Door: de implementatie en effecten van een tutorprogramma voor lezen. *Pedagogisch Tijdschrift*. 26 (1), 63-84.

Veenman, S., P. Lem, E. Vedder, P. & Broeck, W. van den (1998) *Stap Door! tussen mogelijkheid en haalbaarheid*. Leiden: Universiteit Leiden, afdeling onderwijsstudies.

Verhoeven L. & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension. *A longitudinal study. Applied Cognitive Psychology*, 22 (3) 407-423

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vernooy, K., Egbertsen, T., (2012) Leerlingen helpen effectief medeleerlingen. *Basisschoolmanagement* 8-12

Vosse, A.J.M. (2002). *Evaluatie van tutorleren in Nederland: een onderzoek naar de cognitieve e sociaal-emotionele effecten van een tutorprogramma voor rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

Zorgplan school, 2011

Bijlage 1: Toestemmingsbrief voor ouders tutors

Amsterdam, december 2012

Geachte ouders/verzorgers,

Graag zou ik mij willen voorstellen. Ik ben Femke Noordraven, leerkracht van klas 2d. In het kader van mijn afstudeeronderzoek van de Master Special Education Needs (SEN) start ik binnenkort met een project tutorlezen. Bij tutorlezen leest een leerling uit een hogere groep samen met twee leerlingen uit een lagere groep.

Het voordeel van tutorlezen is dat kinderen die moeite hebben met lezen op deze manier extra begeleiding kunnen krijgen. Uit onderzoek blijkt dat zij dan ook veel baat hebben bij dit soort begeleiding. Maar het tutorlezen heeft ook voordelen voor de oudere leerlingen. Zo kunnen zowel hun zelfvertrouwen als hun gevoel voor verantwoordelijkheid toenemen. Maar daarnaast kan ook hun leesvaardigheid en hun leesmotivatie toenemen, omdat ze zelf gedeelten moeten voorlezen. En dat willen ze natuurlijk wel heel goed doen! Om ervoor te zorgen dat de tutors weten hoe ze de tutorleerlingen het best kunnen helpen bij het lezen en hoe ze op een goede manier met de jongere kinderen kunnen omgaan, krijgen zij een speciale training van mij.

Ik heb uw kind uitgekozen om als tutor deel te nemen aan dit project. Het tutorlezen vindt drie keer per week plaats; op dinsdag, donderdag en vrijdag van 08.40 tot 09.00 uur, over een periode van 6 weken. We beginnen direct na de kerstvakantie op 7 januari. De trainingen zullen worden gegeven in de twee weken voorafgaand aan de kerstvakantie. Het programma van de deelnemende kinderen wordt hierdoor enigszins aangepast. Vanzelfsprekend zorg ik ervoor dat uw kind door de deelname aan dit project op geen enkele manier een achterstand zal oplopen.

Mocht u niet willen dat uw zoon/dochter gaat tutorlezen dan kunt u dat laten weten door onderstaand strookje te retourneren. Mocht u nog vragen hebben over het tutorlezen, dan hoor ik dit graag.

Met vriendelijke groet

Femke Noordraven

Leerkracht SBO de Hasselbraam – klas 2d

Ik ben de ouder/verzorger vanIk wil niet dat mijn kind meedoet met het project tutorlezen

Bijlage 2: Handleiding Vragenlijst Leesmotivatie deel 1

Algemeen

De Vragenlijst Leesmotivatie is ontwikkeld in het kader van het Onderwijskansenplan door het Expertisecentrum Nederlands te Nijmegen en het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en is gebaseerd op toetsen/vragenlijsten van Aarnoutse (1990), Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni (1995), en het PIRLS onderzoek (2001). De toets kan zowel klassikaal als individueel worden afgenomen en is bruikbaar bij elke methode en/of aanpak.

Deel 1 van de vragenlijst is geschikt voor groep 4 tot en met 8 en meet de leesmotivatie van de kinderen. Het kan ook afgenomen worden bij groep 3, maar dan mondeling. Hoe hoger de leerlingen scoren op deze toets, hoe hoger hun leesmotivatie. Onderzoek heeft uitgewezen dat tijdens de basisschoolperiode de leesmotivatie van de kinderen daalt. Dit betekent dat de scores tussen de verschillende groepen niet met elkaar vergeleken kunnen worden. Wel kunt u de scores van verschillende groepen 3 (of 4, 5, 6, 7, 8) met elkaar vergelijken. Ook kunt u de score van een individuele leerling vergelijken met de gemiddelde groepsscore. Zo kunt u zien of een leerling boven of onder het groepsgemiddelde scoort. Verder kunt u zien of over een aantal jaren de leesmotivatie in een bepaalde groep omhoog of omlaag gaat.

Met deze toets kunt u meten of leesbevorderende activiteiten in uw groep een positief effect hebben gehad op de leesmotivatie. Vooral de voormeting is hierbij van belang. Als u in uw groep met een nieuwe leesaanpak begint, is het van belang om de toets van tevoren af te nemen, als voormeting. Als u de test bijvoorbeeld drie keer per jaar afneemt, kunt u zien of de kinderen in uw groep hoger zijn gaan scoren op leesmotivatie. Ook als er schoolbreed een nieuwe aanpak ingevoerd wordt, kunt u zien of dit een positieve invloed heeft gehad. Als er bijvoorbeeld door alle groepen

van de school bij de voormeting gemiddeld 20 punten gescoord wordt en het jaar daarop gemiddeld 30 punten, is er sprake van vooruitgang. De toets kan naar behoeven meerdere keren per jaar worden afgenomen.

Richtlijnen bij het afnemen van de Vragenlijst Leesmotivatie

Kopieer Deel 1 voor alle leerlingen en deel deze uit. Laat de leerlingen hun voor- en achternaam invullen en de datum (ook het jaartal). Bij groep 3 wordt de vragenlijst mondeling afgenomen en worden de antwoorden door de leerkracht ingevuld.

Zeg:

Ik ga straks een paar zinnen voorlezen. Ik wil graag weten wat je van lezen vindt. Je moet dus eerlijk invullen wat je zelf vindt. Niet wat de juf (of meester) vindt, niet wat je vader en moeder vinden, niet wat je vriendjes of vriendinnetjes vinden; het gaat erom wat je zelf vindt. Er zijn geen foute of goede antwoorden. Alle antwoorden zijn goed, als je gewoon je eigen mening geeft. Ik ga elke zin twee keer voorlezen. Je moet het antwoord kiezen dat je beste bij jou past. De eerste keer als ik de zin lees, moet je goed nadenken. Welk antwoord is voor jou het beste antwoord? Je mag bij elke vraag steeds één antwoord kiezen. We gaan nu beginnen.

Lees het nummer van de vraag, lees de zin en pauzeer steeds bij de verschillende keuzemogelijkheden.

Richtlijnen bij het scoren van Deel 1

De vragenlijst heeft 14 multiple choice vragen. Bij vraag 1 t/m 11 moeten de leerlingen kiezen tussen vier mogelijkheden. Ze kunnen maximaal 4 punten halen op een vraag. Hoe leuker iets gevonden wordt en hoe vaker iets gedaan wordt, hoe hoger de score. Let goed op bij het nakijken want de vier keuzemogelijkheden staan niet altijd in dezelfde volgorde.

Score vraag 1 t/m 7

- ☐ erg leuk (4 punten)
- ☐ leuk (3 punten)
- ☐ niet zo leuk (2 punt)
- ☐ helemaal niet leuk (1 punt)

Score vraag 8 t/m 10

- ☐ heel vaak (4 punten)
- ☐ vaak (3 punten)
- ☐ soms (2 punten)
- ☐ nooit (1 punt)

Score vraag 11

- ☐ heel belangrijk (4 punten)
- ☐ wel belangrijk (3 punten)
- ☐ niet zo belangrijk (2 punten)

O helemaal niet belangrijk (1 punt)

Bij vraag 12 en 13 kunnen de leerlingen maximaal twee punten halen:

Score vraag 12

O ik moet lezen van mijn vader of moeder (1 punt)

O ik lees graag een leuk of spannend boek (2 punten)

Score vraag 13

O ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen (2 punten)

O mijn meester of juf zegt dat ik veel moet lezen (1 punt)

Bij vraag 14 kunnen ook 2 punten gehaald worden, namelijk als de leerlingen twee leesactiviteiten kiezen bij de activiteiten die ze het leukst vinden:

Lezen met de hele klas en Zelf stil lezen in een boek

Als ze bij hun drie favoriete activiteiten één leesactiviteit noemen, krijgen ze 1 punt. Als ze geen leesactiviteit noemen, is de score 0. Geef de leerlingen bij deze vraag iets meer tijd om hun antwoorden op te schrijven.

Kijk de vragenlijsten zelf na. Zet achter elke vraag het aantal punten dat de leerling behaald heeft en vul de totaalscore in onder vraag 14. De maximaal haalbare score op Deel 1 is 50 punten (Elsäcker, W. van 2002).

Bijlage 3: Vragenlijst Leesmotivatie leerlingen

Naam: Datum:

Voorbeeld 1 Ik ben

☐ 7 jaar ☐ 8 jaar ☐ 9 jaar ☐ 10 jaar ☐ 11 jaar ☐ 12 jaar

Voorbeeld 2 Ik ben ...

☐ een meisje

☐ een jongen

1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

3. Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat:

☐ helemaal niet leuk ☐ niet zo leuk ☐ leuk ☐ erg leuk

4. Naar de bibliotheek gaan vind ik:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

5. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

6. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:

☐ helemaal niet leuk ☐ niet zo leuk ☐ leuk ☐ erg leuk

7. In de vakantie vind ik boeken lezen:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

8. Ik lees thuis:

☐ nooit ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak

9. Als ik later groot ben, ga ik:

☐ nooit lezen ☐ soms lezen ☐ vaak lezen ☐ heel vaak lezen

10. Hoe vaak wil je op school het liefst zelf stil in een boek lezen?

☐ elke dag

☐ een paar keer per week

☐ één keer per week

☐ nooit

11. Goed leren lezen vind ik:

☐ heel belangrijk

☐ wel belangrijk

☐ niet zo belangrijk

O helemaal niet belangrijk

12. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

O ik moet lezen van mijn vader of moeder

O ik lees graag een leuk of spannend boek

13. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

O ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen

O mijn meester of juf zegt dat ik veel moet lezen

14. Kies uit de lijst drie dingen die jij het leukst vindt op school:

☐ ☐ Gym

☐ ☐ Zelf een verhaal schrijven

☐ ☐ Lezen met de hele klas

☐ ☐ Zelf stil lezen in een boek

☐ ☐ Taal

☐ ☐ Teken

☐ ☐ Zingen

☐ ☐ Rekenen

Totaalscore: punten (max. 50) (Elsäcker, W. van 2002)

Bijlage 4: Vragenlijst ouders tuteurs

Uw zoon of dochter heeft de afgelopen zes weken drie keer per week gelezen met een tutor uit Unit 3 of 4. Ik wil graag weten of dit effect heeft gehad op de leesmotivatie van uw kind en hoe uw kind het lezen met een tutor heeft ervaren. Wilt u onderstaande vragen beantwoorden door een rondje te zetten om het antwoord dat het meeste van toepassing is? Alvast bedankt voor het invullen!

Ouder/verzorger van..... Datum:

1. Mijn zoon/dochter leest thuis:

☐ minder vaak ☐ even vaak ☐ vaker

2. Mijn zoon/dochter vindt het lezen van kinderboeken thuis:

☐ leuker ☐ even leuk ☐ minder leuk

3. Als mijn zoon/dochter een boek krijgt voor zijn verjaardag dan vindt hij/zij dat:

☐ leuker ☐ even leuk ☐ minder leuk

4. Naar de bibliotheek gaan vindt mijn zoon/dochter:

☐ leuker ☐ even leuk ☐ minder leuk ☐ niet van toepassing

5. In de vakantie leest mijn zoon/dochter boeken:

☐ minder vaak ☐ even vaak ☐ vaker

6. In de vakantie vindt mijn zoon/dochter boeken lezen:

☐ leuker ☐ even leuk ☐ minder leuk

7. Mijn zoon/dochter vertelt thuis over het tutorlezen.

☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Als u vaak of soms aankruist, kunt u hier toelichten wát uw kind over het tutorlezen vertelt?

8. Ik merk dat mijn zoon/dochter meer gemotiveerd naar school gaat

☐ ja ☐ nee

Indien ja, graag toelichten: hoe merkt u dat?

9. Mijn zoon/dochter heeft meer zelfvertrouwen gekregen.

☐ ja ☐ nee

Indien ja, graag toelichten: hoe merkt u dat?

10. Ik kan merken aan mijn zoon/ dochter dat het hem/haar goed heeft gedaan om door een ouder kind geholpen te worden.

☐ ja ☐ nee

Indien ja, waaraan merkt u dat?

Indien u nog andere opmerkingen heeft over het tutorlezen kunt u deze hier kwijt

Bijlage 5: Vragenlijst ouders tutors

Uw zoon of dochter heeft de afgelopen maanden als tutor gelezen met leerlingen uit Unit 2. Ik wil graag weten of dit effect heeft gehad op de leesmotivatie van uw kind en hoe uw kind het tutorlezen heeft ervaren. Wilt u onderstaande vragen beantwoorden door een rondje te zetten om het antwoord dat het meeste van toepassing is? Alvast bedankt voor het invullen!

Naam: **Datum:**

1. Mijn zoon/dochter lees thuis:

☐ minder vaak ☐ even vaak ☐ vaker

2. Mijn zoon/dochter vindt het lezen van kinderboeken thuis:

☐ leuker ☐ even leuk ☐ minder leuk

3. Als mijn zoon/dochter een boek krijgt voor zijn verjaardag dan vindt hij/zij dat:

☐ leuker ☐ even leuk ☐ minder leuk

4. Naar de bibliotheek gaan vindt mijn zoon/dochter:

☐ leuker ☐ even leuk ☐ minder leuk ☐ niet van toepassing

5. In de vakantie leest mijn zoon/dochter boeken:

☐ minder vaak ☐ even vaak ☐ vaker

6. In de vakantie vindt mijn zoon/dochter boeken lezen:

☐ leuker ☐ even leuk ☐ minder leuk

7. Mijn zoon/dochter vertelt thuis over het tutorlezen.

☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Als u vaak of soms aankruist, kunt u hier toelichten wát uw kind over het tutorlezen vertelt?

8. Ik merk dat mijn zoon/dochter meer gemotiveerd naar school gaat

☐ ja ☐ nee

Indien ja, graag toelichten: hoe merkt u dat?

9. Mijn zoon/dochter heeft meer zelfvertrouwen gekregen.

☐ ja ☐ nee

Indien ja, graag toelichten: hoe merkt u dat?

10. Ik kan merken aan mijn zoon/ dochter dat het hem/haar goed heeft gedaan om een jonger kind te helpen.

☐ ja ☐ nee

Indien ja, waaraan merkt u dat?

Indien u nog andere opmerkingen heeft over het tutorlezen kunt u deze hier kwijt

Bijlage 6: Resultaten vragenlijst leesmotivatie tutees & tutors

Tutees

Leerling	Eerste meting	Tweede meting	+/-/-
1	32	31	-1
2	28	35	+7
3	43	46	+3
4	40	35	-5
5	44	38	-6
6	42	47	+5
7	39	37	-2
8	22	20	-2
9	39	36	-3
10	22	35	+13
11	24	30	+6
12	36	36	=
13	35	42	+7
14	13	41	+28
15	19	28	+11
16	32	39	+7

Tutors

Leerling	Eerste meting	Tweede meting	+/-/-
1	48	45	-3
2	32	25	0
3	36	27	-9
4	37	33	-4
5	31	24	-7
6	32	25	-7
7	36	-	-
8	39	-	-
9	-	-	-
10	37	37	0

Bijlage 7: Samenvatting uitkomsten vragenlijst ouders tutees

Leerling	9	7	1	8	15*	14	3
Vershil voor en nameting lees-motivatielijst	-3	-2	-1	-2	+11	+28	+3
1.Mijn kind leest thuis:	Even vaak	Even vaak	Vaker	Minder vaak	Minder vaak	Vaker	Even vaak
2.Mijn kind vindt het lezen van kinderboeken thuis	Even leuk	Even leuk	Even leuk	Minder leuk	Minder leuk	Leuker	Leuker
3.Als mijn kind een boek krijgt voor zijn verjaardag dan vindt hij/zij dat	Minder leuk	Leuker	Leuker	Minder leuk	Minder leuk	Leuker	Leuker
4.Naar de bibliotheek gaan vindt mijn kind	Leuker	Leuker	Leuker	Minder leuk	Nvt	Nvt	Leuker
5.In de vakantie leest mijn kind boeken	Minder vaak	Minder vaak	Minder vaak	Minder vaak	Minder vaak	Even vaak	Even vaak
6.In de	Minder	Leuker	Minder leuk	(niet	Minder	Leuker	Even

vakantie vindt mijn kind boeken lezen	leuk			ingevuld)	leuk		leuk
7.Mijn kind vertelde thuis over het tutorlezen	Soms	Vaak	Soms	Nooit	Soms: met wie hij gelezen had. Hoevee l boekjes ze hadden gelezen .	Geregeld: dat iemand met hem las en daarover vertelde hij enthousias t.	Vaak
8.Ik merk dat mijn kind meer gemotiveerd naar school gaat	Niet altijd maar soms zegt ze wel ik heb het van juf gehoor d	Ja	Ja, hij houdt van leren	Hij vindt het niet altijd leuk om naar school te gaan, geen zin om op te staan	Ja, als hij vrij is wil hij naar school	Ja, hij geeft aan dat hij het leuk vindt.	Ja, als hij vrij heeft verveelt hij zich thuis en zegt: ik wil naar school
9.Mijn kind heeft meer zelfvertrouwen gekregen	Ja/nee	Ja	Ja, hij is gemotiveerd en vertelt vaak wat hij op school krijgt	Ja, hij zegt vaker dat ie iets kan dan dat hij zegt dat het	Nee	Ja: gericht op het lezen, door er meer plezier in te hebben en zelf initiatief te	9 Ja: hij durft zelf met de bus naar school, brood halen in

				niet kan		nemen	zijn eentje.
10.Ik kan merken aan mijn kind dat het hem/haar goed heeft gedaan om door een ouder kind geholpen te worden	Ja, ze kan beter lezen	Ja	Ja	(niet ingevuld)	Nee	Ja, zie vraag 9	Ja, hij kan beter lezen dan normaal .
Aanvullende opmerkingen						Goed gedaan en bedankt!	

*Bij leerling 15 had ik het gevoel dat de vragenlijst verkeerd geïnterpreteerd werd. Uit gesprek met moeder kwam dit ook naar voren; ze was juist erg enthousiast over het tutorlezen. Ze had de inleiding niet begrepen waardoor ze de vragenlijst vanuit een ander oogpunt had ingevuld. Ook de leerling gaf aan dat hij enthousiast was over het tutorlezen (uit de zijn ingevulde vragenlijsten kwam een stijging van 11 punten naar voren).

Bijlage 8: Resultaten toetsen technisch lezen (AVI & DMT)

AVI

Leerling	AVI dec	AVI maart	Opmerkingen
1	E4 B, M5 I, E5 I	M5 B, E5 B, M6 F	Twee AVI's omhoog: is vlotter en nauwkeuriger gaan lezen.
2	M4 B, E4 B, M5 I	M5 I E5 F	Geen verschil in Avi. Binnen M5 is hij vlotter en met minder fouten gaan lezen
3	E3 F	E3 F	Geen verschil in AVI. Is langzamer gaan lezen, met meer fouten
4	M4 B, E4 I, M5 F	E4 B, M5 B E5 I	Twee AVI's omhoog: is vlotter en nauwkeuriger gaan lezen.
5	E4 B, M5 I	M5 F	Geen verschil in AVI. Is iets langzamer gaan lezen.
6	0	M3 B, E3 B M4 I, E4 I	Twee AVI's omhoog
7	E4 B, M5 I, E5 I	M5 B, E5 I M6 F	Eén AVI omhoog: zelfde leestempo, maar nauwkeuriger gaan lezen.
8	E4 B, M5 F	M5 I, E5 B, M6F	Twee AVI's omhoog: is vlotter gaan lezen, nauwkeurigheid is gelijk gebleven
9	M4 B, E4 I	E4 I	AVI gelijk gebleven: is iets vlotter gaan lezen, maar iets minder nauwkeurig.
10	M4 B, E4 I, M5 F	E4 B, M5 F	Eén AVI omhoog: is vlotter en nauwkeuriger gaan lezen.

11	E4 B, M5 B, E5 I	E5 I	Geen AVI omhoog: zelfde leestempo, leest iets nauwkeuriger
12	E3 B, M4 I	M4 I, E4 I	Geen AVI omhoog: leest wel iets vlotter en nauwkeuriger
13	E3 B, M4 F	M4 F	Geen AVI omhoog: is langzamer gaan lezen, wel meer nauwkeurig.
14	M3 B, E3 F	E3 B, M4 B E4 I	Twee AVI's omhoog: is vlotter en nauwkeuriger gaan lezen.
15	M3 B, E3 I	E3 B, M4 F	Eén AVI omhoog: is vlotter gaan lezen
16	M3 I	M3 B, E3 F	Eén AVI omhoog: is vlotter en nauwkeuriger gaan lezen.

DMT

Leerling	Eerste meting	Tweede meting	+/-/=
1	28	34	+6
2	16	18	+2
3	4	6	+2
4	15	20	+5
5	11	14	+3
6	4	5	+1
7	32	36	+4
8	18	24	+6
9	11	12	+1

10	14	19	+5
11	14	13	-1
12	7	10	+3
13	7	6	-1
14	6	11	+5
15	8	8	0
16	3	4	1

Bijlage 9: Interview leerkracht 1 – volledig uitgeschreven

Pakken de leerlingen tijdens vrije momenten vaker een boek?

Uhm...nee, de leerlingen die al van lezen houden die kiezen tijdens vrije momenten vaak een boek. Ik heb niet het gevoel dat dit meer of minder is geworden door het tutorlezen. De leerlingen die niet echt van lezen houden, gaan niet vaker lezen in vrije momenten.

Vinden de leerlingen het leuker om over boeken te praten?

Ik heb niet het gevoel dat ze het door het tutorlezen leuker vinden om over boeken te praten. Ik heb een paar van mijn eigen boeken in de kast staan en de leerlingen vragen wel eens of ze een boek mee naar huis mogen nemen. Ze beloven dan om 'm binnen een week weer mee terug te nemen. Maar vaak zijn dit boeken over specifieke onderwerpen. Bijvoorbeeld: "het Achterhuis" van Anne Frank, of boeken die over seksualiteit gaan. Ja, dat speelt nu wel. Maar ze praten niet vaker met mij over andere boeken.

Gingen de leerlingen enthousiast naar het tutorlezen toe?

In het begin was iedereen heel enthousiast; bijna alle leerlingen wilden graag tutor zijn. Na ongeveer vijf weken werd de motivatie minder....

Gold dit voor alle leerlingen?

Uhm, ik merkte dit bij (de leerkracht noemt een aantal namen). De andere leerlingen hadden nog wel zin om te gaan.

Dus ongeveer de helft van de tutors raakte na ongeveer vijf weken minder gemotiveerd?

Ja, uhm....(telt de namen op), dat klopt. Maar in het begin vonden ze het echt heel leuk; ze waren mega-enthousiast..

Had het tutorlezen invloed op de betrokkenheid op de reguliere leeslessen?

Het tutorlezen was tijdens de leesinstructie, dus eigenlijk misten de tutors een groot gedeelte van de reguliere lessen, alleen de laatste tien minuten deden ze nog mee. Ik merkte niet dat ze meer betrokken waren bij de lessen van Leesestafette (noot: methode technisch lezen).

Kregen de leerlingen meer zelfvertrouwen door het tutorlezen?

Ik denk dat dit voor een aantal leerlingen wel geldt. Voor (noemt namen van twee leerlingen) is het goed geweest. Het tutorlezen was iets wat goed ging; ze deden een positieve succeservaring op. Zij hebben in de klas zoveel moeite om zelf aan het werk te gaan. Het is leuk voor hen dat ze bij tutorlezen dan wel goed mee doen.

Heb je het gevoel dat het de leerlingen goed heeft gedaan om een tutorrol te vervullen?

Ja, je merkt dat ze zich belangrijk voelen. Ze voelen zich verantwoordelijk voor de leerlingen waarmee ze lezen en ze voelen zich serieus genomen.

Is er nog iets wat ik niet heb gevraagd, maar wat je wel kwijt wilt?

Ik zou het leuk vinden om nog een keer mee te doen. Het enige wat ik lastig vond is tijdens welke momenten je het tutorlezen inplant. Hoe kun je dit organiseren binnen je rooster. Je wilt ook niet dat ze teveel instructietijd missen. Maar ik wil ze deze kans ook niet ontnemen. Ik denk dat je goed hebt aangevoelt dat het lezen niet te lang moet duren. Het beste is denk ik steeds korte periodes van een aantal weken. Ik denk dat zes weken wel goed is; want nu merkte je dat de motivatie vanaf de vijfde week minder werd. O ja, het voordeel voor mij, wat ik eigenlijk niet zo bedacht had, was dat ik nu tijdens het tutorlezen intensieve instructie kon geven aan een kleine club zwakke lezers. Ik weet niet of het hierdoor komt, maar een aantal van deze leerlingen is enorm vooruitgegaan de afgelopen periode. Misschien heeft die extra tijd hen net een beetje verder geholpen.

Bijlage 10: Samenvatting interview leerkracht 2

Ik heb niet het gevoel dat hij vaker uit zichzelf een boek pakt. Hij is een redelijk vluchtige lezer. Hij leest wel, maar pakt een boek niet echt aan. Hij vindt het niet leuk om met anderen over een boek te praten. Hij is zeer enthousiast over het tutorlezen; het geeft hem een soort van rust, structuur. Hij houdt zelf de tijd in de gaten. Je gelooft het niet, maar hij is nu altijd op tijd op school. Hiervoor kreeg ik dat niet voor elkaar. Dat is misschien nog wel één van de belangrijkste gevolgen voor hem van het lezen met een tutee. Hij weet dat hij op tijd op school moet zijn (noot: ik heb dit van tevoren duidelijk met de kinderen afgesproken: ze moeten er om 08.40 uur zijn, want het is niet te doen als de tutees moeten wachten – dat vinden ze erg moeilijk – en het stoort ook de andere leerlingen als er tussendoor nog kinderen binnenkomen.). Ik merk geen verschil in zijn betrokkenheid bij de reguliere leeslessen, maar dat vind ik ook niet zo belangrijk: hij leest immers AVI-plus.

Het heeft hem niet meer zelfvertrouwen gegeven; alhoewel het heeft hem wel goed gedaan dat hij iemand kan helpen. Hij heeft nu ook meer zelfdiscipline; doordat het tutorlezen aan het begin van de dag is, komt hij gelijk in een structuur en dit werkt door gedurende de dag.

3x in de week is net leuk. Hij vond het echt jammer dat het lezen stopte. Hij was vandaag dan ook blij om te horen dat hij weer mag gaan tutorlezen. (noot: tijdens begrijpend lezen laat ik hem tutorlezen met één van mijn leerlingen voor wie begrijpend lezen nog te moeilijk is).