

Een empirisch onderzoek naar ervaringen van onderwijsprofessionals met betrekking tot peer-tutorlezen in het primair onderwijs

Student: Lotte Scheper (s5196094)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. M.A. Veldman

Tweede beoordelaar: dr. L.W. van Haaften

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

5 juni 2025

Aantal woorden: 8470

Abstract

Previous studies have shown that peer tutor reading has a positive effect on children's reading skills. However, little is known about the experiences of educational professionals and how peer tutor reading is structured in elementary schools. The purpose of this study is to set experiences against theories about peer tutoring. This study has an empirical design consisting of semi-structured interviews conducted with educational professionals at school x (n=3) and a questionnaire completed by educational professionals at elementary schools in the Netherlands (n=12). The results show that educational professionals are content with peer tutor reading at the school, but there is room for improvement. A positive aspect mentioned is level reading in a small group. The bottlenecks that have been mentioned are: creating a quiet place and not enough evaluation moments between educational professionals and tutors/tutees. Some of the characteristics of effective peer tutor reading apply to school x and other elementary schools in the Netherlands according to educational professionals. This study offers practical experiences of educational professionals which can encourage the professionals to reflect on the organization of peer tutor reading to improve the reading skills of the pupils. Follow-up research can include the perspectives of tutors and tutees to form a more complete overview, based on experiences with peer tutor reading.

Keywords: peer tutor reading, experiences, educational professionals, elementary schools

Inleiding

Uit onderzoek is gebleken dat de leesvaardigheidsscores van 10- en 15-jarigen sinds de 21^e eeuw geleidelijk dalen. Bosman et al. (2022) noemen daarnaast dat er een toename is in het aantal leerlingen dat de school laaggeletterd verlaat. Uit onderzoek van Aikens en Barbarin (2008) blijkt dat de thuissituatie van een kind sterk is geassocieerd met het instapniveau leesvaardigheid van de kinderen. Met thuissituatie wordt onder andere bedoeld de lees- en schrijffomgeving thuis en het aantal boeken in bezit. De lees- en schrijffomgeving bestaat uit de frequentie van samen boeken lezen door het kind en een ouder, de frequentie van boeken lezen door het kind buiten school en het bezoeken van de bibliotheek. Zodra een kind naar school gaat, hebben de schoolomstandigheden een sterk verband met leesprestaties van de leerlingen.

Lezen is een zeer gecompliceerd proces. Lezen kan gedefinieerd worden als het omzetten van een visuele code in talige betekenissen (Sas & Wieringa, 1998). Onderdelen van leesvaardigheid zijn technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat. Een manier om de leesvaardigheid van kinderen te verbeteren is tutorlezen. Tijdens tutorlezen worden zwakke lezers (tutees) begeleid door niet-professionele leerkrachten (tutoren), op een interactieve en systematische wijze (Topping, 2000). Cohen et al. (1982) vonden een gemiddelde effectgrootte van .40 voor de toename in academische prestaties van leerlingen die deelnamen aan tutorsessies. Dit betekent dat deze leerlingen gemiddeld .40 standaarddeviatie beter presteerden in lezen dan de controlegroep die geen tutoring kreeg. Vaardigheden voor tutoring volgens Chi et al. (2001) zijn onder andere uitleg en ondersteuning bieden op het moment dat de tutee dat nodig heeft. Een andere belangrijke vaardigheid is het stimuleren van zelfreflectie door de leerling zelf een gemaakte fout te laten ontdekken. Uit onderzoek blijkt dat peer-tutorlezen voor zwakke lezers helpt om hun leesvaardigheid te verbeteren. Peer-tutorlezen is een vorm van gestructureerde samenwerking waarbij een meer ervaren leerling een minder

ervaren medeleerling ondersteunt bij het lezen (Topping, 2005). Er zijn verschillende vormen van peer-tutorlezen. Een voorbeeld is cross-age-tutorlezen waarbij de tutor en de tutee in leeftijd verschillen (Education Endowment Foundation, 2021). Cross-age tutorlezen heeft meer effect op de verbetering van de leesvaardigheid van kinderen dan same-age tutorlezen waarbij de tutor en de tutee dezelfde leeftijd hebben (Cohen et al., 1982). Dit onderzoek focust zich op cross-age-tutorlezen.

Kenmerken van effectief peer-tutorlezen

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar de effecten van peer-tutorlezen op de leesvaardigheid van kinderen en naar de factoren die dit proces bevorderen. De bevorderende factoren worden toegelicht aan de hand van de volgende onderwerpen: organisatorische kenmerken, voorbereidingsprocedure, rol van de tutor, leesmateriaal, omgeving, evaluatie en motivatie. In Tabel 1 (Bijlage A) is een overzicht weergegeven van de kenmerken van effectief peer-tutorlezen.

Organisatorische kenmerken

Volgens Moss et al. (2001) is het meest effectief om de tutorsessies tenminste drie keer per week te laten plaatsvinden. Een effectieve werkwijze is om tenminste 1,5 uur per week te besteden aan peer-tutorlezen op school. Eén sessie duurt ongeveer 15 tot 30 minuten.

Uit wetenschappelijke studies is gebleken dat tijdens cross-age tutorlezen een kloof van maximaal drie jaar het meest gunstig is. Wel is het hierbij belangrijk dat het leeswerk genoeg uitdaging biedt aan de tutee en is het noodzakelijk dat de tutor het leeswerk voldoende beheerst om de tutee te kunnen ondersteunen (Education Endowment Foundation, 2021).

Peer-tutorlezen in een één-op-één of kleine groepssetting wordt gezien als een effectieve manier om de leesvaardigheid van de leerlingen te verbeteren. De sessies kunnen dan worden afgestemd op de specifieke behoeften van individuele leerlingen (Moss et al., 2001). Deze werkwijze maakt het mogelijk om ondersteuning en feedback te geven op het

moment dat het nodig is. Dit draagt bij aan betere leerresultaten en verbetering van de leesvaardigheid.

Ook heeft peer-tutoring over het algemeen een groter effect op academische uitkomsten voor tutees van 10 jaar en ouder (Moeyaert et al., 2019). Ondanks dat het effect kleiner is op academische prestaties bij kinderen onder de 10 jaar, kan peer-tutoring ook bij kleuters worden ingezet. Bij interactief voorlezen in kleine groepjes met kleuters zijn het vrijwel altijd leerlingen uit de bovenbouw die de rol van tutor op zich nemen. Het is belangrijk dat er interactie is tussen de voorlezer en de kleuters (Mijs et al., 2015).

Kenmerken van de voorbereidingsprocedure

Uit onderzoek van Topping et al. (2011) is een methode om systematisch groepjes te maken, het rangschikken van leerlingen in twee klassen van verschillende leeftijden volgens hun leesprestaties van hoog naar laag. De leesprestaties worden bepaald door toetsscores en het oordeel van de leerkracht. Vervolgens wordt de oudere tutor met de beste leesprestaties gekoppeld aan de jongere tutee met de minst lage leesprestaties maar toch binnen de categorie valt die in aanmerking komt om als tutee te lezen. De intentie van deze methode is om het verschil in leesvaardigheid binnen een groepje zo klein mogelijk te houden. Dit is het meest effectief gebleken om de leesvaardigheid van de tutee(s) te verbeteren. Volgens Fulk & King (2001) moet hierbij rekening gehouden worden met de sociale interactie, dus mocht een leerling niet kunnen opschieten met een andere leerling is het nodig om te wisselen van groepjes.

Daarnaast kan het opstellen van individuele beheersingsdoelen voor tutees voor betere leesprestaties zorgen. In een beheersingsdoel wordt de vaardigheid genoemd die de leerling onder de knie wil krijgen. Door het opstellen van een doel is er meer doorzettingsvermogen tijdens het lezen (Houtveen & Van Steensel, 2022). Het opstellen van beheersingsdoelen is gebaseerd op de Achievement Goal Theory, waar onderscheid wordt gemaakt tussen

beheersingsdoelen en prestatiedoelen. In een prestatiedoel wordt een vergelijking gemaakt tussen eigen prestaties en die van anderen. Beheersingsdoelen zijn meer geassocieerd met interesse, doorzettingsvermogen en cognitieve betrokkenheid (Pintrich, 2000).

Rol van de tutor

Uit onderzoek van Juel (1996) blijkt dat twee vormen van interactie belangrijk zijn tijdens het peer-tutorlezen. Dit zijn scaffolding en modeling bij het lezen van onbekende woorden. Scaffolding is gebaseerd op Vygotsky's theorie over de zone van naaste ontwikkeling. De zone van naaste ontwikkeling is het verschil tussen wat een beginner zelfstandig kan en wat mogelijk wordt met de begeleiding van een vaardiger persoon. In plaats van dat de tutees wordt verteld hoe ze een onbekend woord moeten lezen, krijgen ze net genoeg informatie om zelf het woord te kunnen lezen. Tijdens scaffolding stelt de tutor de leerling in staat om een taak te voltooien die de leerling anders niet kon voltooien, door het geven van een deel van de letters of het opsplitsen van een woord. De tutor zou de beginletters kunnen voorlezen wanneer de tutee een onbekend woord tegenkomt (Juel, 1996). Modeling kan worden ingezet door middel van rolomkering. De tutor doet zich voor als tutee en de tutee doet zich voor als tutor. Deze rolomkering zorgt ervoor dat de tutor denkprocessen kan modelleren hoe te werk te gaan bij een onbekend woord. De tutor die het leerproces zelf heeft doorlopen kan inzicht bieden aan de tutee in hoe te werk te gaan bij moeilijkheden tijdens het lezen (Juel, 1996).

Volgens Flores et al. (2024) heeft de tutor drie taken tijdens het lezen. Allereerst leest de tutor de tekst voor aan de tutee(s), zodat zij bekend raken met de inhoud en uitspraak. Dit is een vorm van modeling. Vervolgens lezen tutor en tutee(s) de tekst gezamenlijk hardop. Daarna leest de tutee de tekst en luistert de tutor mee. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van de pause-prompt-praise-techniek. Dit houdt in dat de tutor de tutee(s) laat stoppen met lezen wanneer de tutor een fout ontdekt (pause). Dan laat hij de tutee opnieuw het stukje lezen

en corrigeren (prompt). Als dit niet goed gaat dan geeft de tutor een hint. Dit is een vorm van scaffolding. Zodra de tutee de tekst correct leest, geeft de tutor positieve feedback (praise) en spoort hij de tutee(s) aan om verder te lezen. Uit onderzoek van Mijs et al. (2015) blijkt dat het van belang is dat de tutor let op drie soorten fouten en deze corrigeert waar nodig: het verkeerd lezen van een woord, het weglaten van een woord en het toevoegen van een woord.

Volgens Ali et al. (2015) is training van de tutores een kenmerk van effectief peer-tutorlezen. De training moet gericht zijn op cognitieve instructievaardigheden en communicatieve vaardigheden. Volgens Fulk en King (2001) zijn er vier aspecten die terugkomen in een effectieve training voor de tutores. Ten eerste is het van belang om de tutores te leren over het doel van peer-tutorlezen. Het is belangrijk om de tutores te vertellen dat ze de leerlingen helpen met leren. Ten tweede is het effectief om in de training door middel van een rollenspel met een script op een positieve manier om te gaan met de tutees. Een positieve benadering stimuleert de tutees en helpt de leesvaardigheid te verbeteren. Ten derde is het wenselijk dat aandacht wordt besteed aan de logistiek. Dit betekent dat tutores oefenen met het verzamelen van materiaal, tutees ophalen uit de klas en rustig klaarmaken om te gaan lezen. Ten vierde is het van belang dat in de training aan bod komt hoe de tutores positieve feedback kunnen geven en kunnen corrigeren. Positieve feedback kan bestaan uit verbaal aanmoedigen, zoals het benoemen dat de tutees goed lezen. Het is belangrijk dat er gedurende het schooljaar vervolgsessies of bijscholingen voor de tutores worden georganiseerd om de tutorsessies kwalitatief van een goed niveau te houden (Mijs et al., 2015).

Kenmerken van het leesmateriaal

In het leesmateriaal is het belangrijk dat er herhaaldelijk frequent gebruikte woorden voorkomen in de teksten. Daarnaast is het essentieel dat er woorden met veelvoorkomende spellingspatronen worden geïntroduceerd (Ehri, 2005). Het is namelijk van belang dat het

leesmateriaal niet te veel onbekende woorden bevat voor de tutee. Wanneer leerlingen onvoldoende voorkennis hebben over de inhoud van de tekst, zijn zij niet in staat om leesstrategieën effectief toe te passen. Als het leesmateriaal goed aansluit bij het niveau van de tutee, kunnen de tutees sneller vlot en vloeiend leren lezen. Hierbij kan als richtlijn genomen worden dat er maximaal tien fouten per honderd woorden gelezen mogen worden (Mijs et al., 2015).

Kenmerken van de omgeving

Toezicht van een onderwijsprofessional en een geschikte locatie zijn van belang om peer-tutorlezen zo effectief mogelijk te laten verlopen (Topping et al., 2011). De onderwijsprofessional observeert tijdens de tutorsessies of de groepjes de afspraken naleven en waar nodig wordt de tutor ondersteund. Daarnaast monitort de onderwijsprofessional de leesontwikkeling van de tutee(s) en houdt hij de tijd in de gaten (Mijs et al., 2015).

Ook blijkt uit onderzoek van Mijs et al. (2015) dat een prikkelarme leesomgeving van groot belang is voor de concentratie en samenwerking tijdens peer-tutorlezen. Het is belangrijk dat de groepjes elkaar niet storen tijdens het lezen. Uit onderzoek van Bos en Van de Weijer-Bergsma (2019) blijkt dat leerlingen beter presteren als ze zich goed kunnen concentreren. Dit lukt het best in een omgeving met weinig afleiding, omdat aandacht en het kunnen negeren van externe prikkels belangrijk zijn voor leren.

Evaluatie

Ook evaluatie van het proces is een kenmerk van effectief peer-tutorlezen. De onderwijsprofessional die toezicht houdt tijdens het lezen geeft de tutor en tutees gerichte feedback en bespreekt met de tutoren mogelijke verbeterpunten in hun werkwijze tijdens evaluatiemomenten (Topping, 1995). Voor het beste resultaat kan elk groepje minstens één keer per week geobserveerd worden en daarna feedback krijgen (Mijs et al., 2015).

Verder is een eindbespreking tussen de tutor en de tutee(s) na afloop van de sessie van belang. Hierbij wordt stilgestaan bij moeilijke woorden die de tutee is tegengekomen. De volgende sessie worden deze woorden herhaald. Daarnaast benadrukt de tutor aspecten die opvielen tijdens het lezen. Het is van belang dat de tutor vooral aandacht besteedt aan onderdelen van het lezen die goed zijn verlopen (Mijs et al., 2015).

Daarnaast is het volgens Wright (2002) belangrijk dat er evaluatie binnen het schoolteam plaatsvindt. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van het Curriculum-Based Measurement (CBM). Dit is een instrument om peer-tutorlezen te monitoren en de leesprestaties van zowel de tutor als de tutee(s) in kaart te brengen. Voordat gestart wordt met het tutorlezen wordt er op drie verschillende momenten data over het basisleesniveau verzameld door een onderwijsprofessional bij zowel de tutores als de tutees. Als het mogelijk is voor de school worden de resultaten daarna elke week in kaart gebracht door een onderwijsprofessional om de leesvoortgang te monitoren.

Motivatie

Het geven van beloningen aan tutores en tutees heeft een positief effect op de leesprestaties. Dit gaat over materiële en immateriële beloningen in de vorm van een sticker of een applaus (Bowman-Perrott et al., 2013).

Doel, vraagstelling en bijdrage van het huidige onderzoek

Bovengenoemde inzichten met betrekking tot de effectiviteit van peer-tutorlezen vormen de basis voor een nieuw onderzoek. Dit onderzoek heeft als doel inzicht te verkrijgen in het verloop van peer-tutorlezen vanuit het perspectief van onderwijsprofessionals op school x en andere basisscholen in Nederland. Het onderzoek koppelt praktijkervaringen aan theorieën over peer-tutorlezen. Dit resulteert in een verdiepend inzicht in de omstandigheden waaronder peer-tutorlezen als positief wordt ervaren door onderwijsprofessionals. Hoewel positieve effecten van peer-tutorlezen op de leesvaardigheid van kinderen al zijn aangetoond

door eerdere studies, is er nog weinig bekend over de manier waarop peer-tutorlezen in de praktijk wordt ingericht en ervaren door onderwijsprofessionals. Dit blijkt uit een recent onderzoek van Chang et al. (2025) waar wordt benoemd dat er verder onderzoek nodig is naar onder andere de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan cross-age tutoring. Door middel van interviews met onderwijsprofessionals op basisschool x en vragenlijsten op andere scholen wordt inzicht verkregen in hoe peer-tutorlezen in de praktijk vorm wordt gegeven. Deze combinatie van twee vormen van dataverzameling biedt inzichten die kunnen bijdragen aan verdere ontwikkeling en uitvoering van peer-tutorlezen binnen het primair onderwijs om de leesvaardigheid van de kinderen te verbeteren. In een tijd waarin de leesvaardigheid van kinderen daalt, biedt dit onderzoek positieve en negatieve ervaringen van onderwijsprofessionals met betrekking tot peer-tutorlezen. Door de ervaringen die hier gedeeld worden kunnen onderwijsprofessionals aangezet worden tot reflectie over de inrichting van het peer-tutorlezen. De onderzoeksvragen die centraal staan in dit onderzoek zijn:

1. Hoe ervaren onderwijsprofessionals op school x in de provincie Groningen het peer-tutorlezen binnen hun school?
2. Welke kenmerken van effectief peer-tutorlezen die volgens literatuur bevorderend zijn voor de leesvaardigheid van kinderen in het primair onderwijs worden volgens onderwijsprofessionals toegepast op school x in de provincie Groningen?
3. Hoe ervaren onderwijsprofessionals op basisscholen in Nederland het peer-tutorlezen binnen hun school?
4. Welke kenmerken van effectief peer-tutorlezen die volgens de literatuur bevorderend zijn voor de leesvaardigheid van kinderen in het primair onderwijs worden volgens onderwijsprofessionals toegepast op basisscholen in Nederland?

Methode

Onderzoeksdesign

Het onderzoek heeft een empirisch design en maakt gebruik van semigestructureerde interviews en een vragenlijst om praktijkervaringen en inzichten van onderwijsprofessionals werkzaam op basisscholen met betrekking tot peer-tutorlezen te verzamelen. Op basis van interviews met onderwijsprofessionals op school x is inzicht verkregen in de huidige uitvoering van het peer-tutorlezen op deze school. Er zijn eerst algemene vragen gesteld over onder andere de frequentie en beoogde doelen van het peer-tutorlezen. Daarnaast is naar de visie van de onderwijsprofessionals gevraagd waaronder positieve en negatieve ervaringen en ideeën voor in de toekomst om het peer-tutorlezen te verbeteren. Met behulp van de antwoorden van de onderwijsprofessionals op de interviewvragen is de eerste onderzoeksvraag beantwoord. Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden is in de interviews gevraagd in hoeverre de kenmerken van effectief peer-tutorlezen die uit wetenschappelijke literatuur voortkomen toegepast worden op de school. Deze kenmerken zijn benoemd in het theoretisch kader. Ter beantwoording van de derde en vierde onderzoeksvraag zijn verschillende basisscholen in Nederland benaderd met het verzoek om een vragenlijst over peer-tutorlezen in te vullen. Er is gevraagd naar ervaringen, knelpunten en mogelijke verbeterpunten middels open vragen en daarmee is de derde onderzoeksvraag beantwoord. Om de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden zijn open en gesloten vragen gesteld over onder andere de frequentie, duur en organisatie van peer-tutorlezen. Hierbij zijn de kenmerken uit het theoretisch kader gebruikt.

Participanten

De participanten in dit onderzoek bestaan uit drie onderwijsprofessionals van basisschool x in de provincie Groningen waarbij een interview is afgenomen. In de transcripten zijn deze drie onderwijsprofessionals benoemd als Rx/y/z. De participanten zijn

geworven middels een doelgerichte steekproef, want ze zijn geselecteerd op basis van vooraf bepaalde criteria door de directrice van school x. De inclusiecriteria voor deelname aan het onderzoek zijn: ‘werkzaam binnen school x’ en ‘kennis over peer-tutorlezen binnen de school’.

Daarnaast hebben 22 onderwijsprofessionals van andere basisscholen in Nederland de vragenlijst ingevuld over peer-tutorlezen. Uiteindelijk zijn 12 respondenten in dit onderzoek meegenomen, want de overige vragenlijsten zijn onvolledig ingevuld en daardoor niet bruikbaar voor de analyse. Dit zijn onderwijsprofessionals van verschillende basisscholen in Nederland met de functies ‘leerkracht’, ‘intern begeleider’ of ‘directeur’. De onderwijsprofessionals zijn werkzaam op scholen binnen de provincies: Drenthe, Friesland, Gelderland, Limburg, Noord-Brabant, Overijssel, Utrecht en Zuid-Holland. De participanten zijn geworven middels een gemakssteekproef. Er zijn onderwijsprofessionals binnen het netwerk van de onderzoeker benaderd. Daarnaast is er op internet gezocht naar basisscholen in Nederland die gebruikmaken van peer-tutorlezen en zijn deze scholen via een e-mail benaderd met een uitnodiging om de vragenlijst in te vullen. Ook is de uitnodiging voor deelname aan het onderzoek gedeeld in Facebookgroepen voor onderwijsprofessionals van basisscholen in Nederland. Verdere onderwijsprofessionals zijn geworven via een sneeuwbalsteekproef vanuit de benaderde scholen. De inclusiecriteria voor deelname aan het onderzoek zijn: ‘werkzaam op een basisschool in Nederland waar peer-tutorlezen wordt toegepast’ en ‘kennis over peer-tutorlezen binnen die school’. De onderwijsprofessionals die werkzaam zijn op basisscholen in Nederland waar peer-tutorlezen wordt toegepast dienen als populatie waar uitspraken over gedaan worden binnen dit onderzoek.

Instrumenten

De semigestructureerde interviews zijn met behulp van een interviewleidraad afgenomen. Er is gekozen voor semigestructureerde interviews zodat er mogelijkheid is tot

het verkrijgen van aanvullende informatie door doorvragen. De interviewleidraad bestaat uit 22 vragen met 15 opties tot doorvragen. De interviewleidraad is te vinden in Bijlage B. De interviewleidraad is opgesteld met behulp van relevante literatuur over kenmerken van effectief peer-tutorlezen en de vragen zijn gesorteerd op overkoepelende thema's. De interviews zijn gestart met een introductie en een algemene vraag over de functie van de participant binnen de school. Daarna is gevraagd in hoeverre de kenmerken van effectief peer-tutorlezen binnen de school worden toegepast. Vervolgens is de visie van de onderwijsprofessionals met betrekking tot het verloop van het tutorlezen binnen school x bevraagd. Onder 'visie' behoort de tevredenheid over het tutorlezen binnen de school op een schaal van 1 tot 10. Ook positieve en negatieve aspecten die worden ervaren tijdens het tutorlezen en ideeën voor verbetering vallen onder 'visie'. In de afsluiting van de interviews zijn de onderwijsprofessionals bedankt voor deelname aan het onderzoek.

De vragenlijst is gemaakt in Qualtrics en bestaat uit 24 vragen, maar door de routing is het mogelijk om 35 vragen te krijgen. De extra vragen komen aan bod wanneer een respondent een bevestigend antwoord geeft op een vraag waar de onderzoeker meer informatie nodig heeft om te kunnen vaststellen of een kenmerk van effectief peer-tutorlezen daadwerkelijk wordt toegepast op de school volgens de onderwijsprofessional. Een voorbeeld hiervan is het antwoord 'Ja' geven op de vraag of er een training voor tutores plaatsvindt op de school, waarna er specifieke vragen over de vier aspecten van een effectieve training aan bod komen. De vragenlijst bestaat uit 20 gesloten vragen en 15 open vragen en is te vinden in Bijlage C. De vragenlijst is opgesteld met behulp van relevante literatuur over kenmerken van effectief peer-tutorlezen. Als startvraag is gesteld: 'Werkt u op een basisschool waar peer-tutorlezen wordt toegepast?' Het antwoord 'ja' was voorwaardelijk om de vragenlijst te kunnen voortzetten. Vervolgens is dezelfde opzet gehanteerd als uit de interviewleidraad. Eerst zijn algemene vragen gesteld, waarna de kenmerken van effectief peer-tutorlezen aan

bod kwamen ingedeeld op onderwerp. Er is geëindigd met een aantal vragen over de visie van de onderwijsprofessional met betrekking tot het peer-tutorlezen binnen de school.

Procedure van dataverzameling

De data in dit onderzoek zijn verzameld in de periode april-mei 2025. De interviews op school x zijn afgenomen in april en vonden allemaal één-op-één plaats. De interviews duurden 15-20 minuten en zijn afgenomen op school x in een klaslokaal. Er is één onderzoeker die de interviews heeft afgenomen en dit heeft gecodeerd en geanalyseerd. Vooraf is met de deelnemers aan het onderzoek een informatiebrief gedeeld (Bijlage D). Hierin is het doel van het onderzoek vermeld en ook de reden voor uitnodiging van de deelnemer is genoemd. Daarnaast is in de brief benoemd dat deelname vrijwillig is, dat er vertrouwelijk wordt omgegaan met de gegevens en dat het gedurende het onderzoek mogelijk is om deelname te stoppen en toestemming in te trekken. De deelnemers zijn gepseudonimiseerd door, in plaats van de naam van de participant, gebruik te maken van de systematische aanduiding: 'Respondent x/y/z'. De transcripten zijn bewaard in de beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen. Daarnaast is er informed consent (Bijlage E) gevraagd waar de deelnemers toestemming voor deelname en audio-opnamen hebben gegeven. Er is na toestemming van de participant een audio-opname gemaakt met behulp van een recorder die beschikbaar is gesteld door de Rijksuniversiteit Groningen. De audio-opnamen zullen na afloop van het onderzoek vernietigd worden.

In april en mei zijn de uitnodigingen om de vragenlijst in te vullen (Bijlage F) verstuurd via e-mail en Facebook naar basisscholen in Nederland. Er is gekozen voor een digitale vragenlijst die via e-mail en Facebook is verspreid zodat de onderzoeksgegevens direct geanalyseerd konden worden door de onderzoeker (Scheepers & Tobi, 2021). In het uitnodigingsbericht is het doel van het onderzoek benoemd en belangrijke informatie over het onderzoek gegeven. Daarnaast is vermeld dat er vertrouwelijk wordt omgegaan met de

gegevens door de data op te slaan op de beveiligde servers van de Rijksuniversiteit Groningen en deze data te verwijderen na afloop van het onderzoek. Ook is genoemd dat de respondent gedurende het onderzoek het recht heeft op rectificatie of het verwijderen van gegevens.

Daarnaast is de school/onderwijsprofessional niet herleidbaar in de rapportage van het onderzoek. In het uitnodigingsbericht is gevraagd naar een basisschool waar peer-tutorlezen wordt toegepast en waar een onderwijsprofessional werkzaam is met (enige) kennis over peer-tutorlezen binnen de school die de vragenlijst wil invullen. Verder is verzocht om het bericht te sturen naar de onderwijsprofessional binnen de school die voldoet aan de inclusiecriteria. In het bericht is een link naar de vragenlijst bijgevoegd. De vragenlijst bevat een inleiding met informatie over deelname aan het onderzoek en er is om consent gevraagd.

Data-analyse

Er is gebruikgemaakt van woordelijke transcriptie voor het uitwerken van de interviews. Hierbij is alles opgeschreven wat is gezegd tijdens de interviews, maar haperingen en stopwoordjes zijn niet meegenomen. Vervolgens zijn de transcripten gecodeerd door één onderzoeker met behulp van het programma Atlas.ti. Er is kwalitatieve inhoudsanalyse gebruikt om de data te analyseren. Om te beginnen is het eerste transcript doorgelezen. Hierna zijn de eerste codes gevormd door open coderen. Dit is stap één van de constant comparative method (Boeije, 2002). Delen van de tekst zijn verdeeld in relevante fragmenten voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag met een bijbehorende code. Er is ondertussen ook axiaal gecodeerd waardoor de open codes zijn geclusterd in hoofdcategorieën en waarbij relaties tussen de codes werden geïdentificeerd. Hierdoor zijn twee codeerschema's ontstaan die bestaan uit hoofdcodes met bijbehorende subcodes. Er is een codeerschema (Bijlage G) voor onderzoeksvraag 1 en een codeerschema (Bijlage H) voor onderzoeksvraag 2 opgesteld. Het codeerschema voor onderzoeksvraag 1 bestaat uit de hoofdcode 'Visie'. Deze is onderverdeeld in de subcodes: 'Cijfer', 'Positief aspect', 'Knelpunten', 'Voorbeeld bij

knelpunt' en 'Idee toekomst'. Het codeerschema voor onderzoeksvraag 2 bestaat uit onder andere de hoofdcodes: 'Beschrijving algemene aspecten', 'Omgeving', 'Leesmateriaal', en 'Resultaat'. Vervolgens is aan de hand van een theoretisch kader over kenmerken van effectief peer-tutorlezen nog een aanpassing gedaan aan het codeerschema voor onderzoeksvraag 2. De subcode 'Evaluatie' is opgesplitst in meerdere subcodes: 'Tutor-tutee', 'Onderwijsprofessional-tutor', 'Onderwijsprofessional-tutee' en 'Tussen leerkrachten'. Hiermee zijn dezelfde transcripten nogmaals gecodeerd waarbij gebruik is gemaakt van deductief coderen. Er is dus een combinatie gebruikt van inductief en deductief coderen om passende codes te creëren. Daarna is stap twee van de constant comparative method toegepast, het vergelijken tussen interviews binnen dezelfde groep. Dit zijn personen die dezelfde ervaring delen. Hierdoor werd zichtbaar dat sommige interviews op basis van bepaalde criteria gegroepeerd konden worden vanwege onderlinge overeenkomsten. Verschillende subcodes zijn geplaatst onder hoofdcodes.

Voor de analyse van de vragenlijst zijn de antwoorden vanuit Qualtrics in een Excel bestand gezet. Om de open vragen te analyseren zijn reacties gesorteerd en zijn er labels toegekend op basis van overeenkomstige thema's. Hiervoor is een codeerschema (Bijlage I) gemaakt op basis van inductief coderen. De hoofdcodes die zijn gebruikt zijn onder andere: 'Doel', 'Groepsindeling', 'Materiële beloning', 'Immateriële beloning', 'Positief aspect' en 'Knelpunt'. De antwoorden op meerkeuzevragen zijn geanalyseerd aan de hand van frequenties, gemiddelden en standaarddeviaties. Van de Likertschaal zijn de antwoordopties omgezet in numerieke waarden om gebruik te kunnen maken van statistieken: zeer ontevreden (1), ontevreden (2), niet tevreden noch ontevreden (3), tevreden (4) en zeer tevreden (5). Hier is een tabel van gemaakt.

Resultaten

De ervaringen van onderwijsprofessionals op school x

Om een goed beeld te schetsen van de ervaringen van onderwijsprofessionals op school x worden de resultaten beschreven aan de hand van positieve aspecten, knelpunten en ideeën voor verbetering. In de interviews komt naar voren dat alle drie de onderwijsprofessionals het verloop van het peer-tutorlezen op de school met een voldoende beoordelen, maar dat er ruimte is voor verbetering. “Als ik dat inhoudelijk zo beoordeel en organisatorisch zo beoordeel zou ik het een zesje geven” (Ry). Positieve aspecten die worden genoemd zijn: groepsdoorbrekend werken, op niveau werken, leeskilometers maken en in kleine groepjes werken. Door het werken in een klein groepje houden de tutees hun aandacht bij het lezen. Respondent x benoemt: “En je zit in een klein groepje dus je moet wel opletten.” Door respondent z wordt voor-koor-door lezen genoemd als positief aspect. Voor-koor-door lezen houdt in: “Voor is de tutor doet het voor. Koor is het hele groepje leest samen. Door is de leerlingen doen het apart” (Rz).

Daarnaast worden er knelpunten benoemd die zijn ervaren tijdens het peer-tutorlezen. Er worden factoren op inhoudelijk en organisatorisch gebied beschreven. De respondenten x en y geven voornamelijk organisatorische knelpunten aan. Verloren lestijd wordt genoemd als knelpunt en blijkt uit de volgende fragmenten: “En bij sommige groepjes denk ik van toe maar, ga maar beginnen. Dat het dan wel lang duurt voordat ze zitten” (Rx). “Ik denk dat er veel lestijd verloren gaat met kinderen die te laat beginnen” (Ry). Naast de verloren lestijd, worden ook te grote groepjes, onrust tijdens het lezen en de frequentie van het tutorlezen aangegeven als negatieve aspecten. Te grote groepjes is genoemd, omdat eerder in het jaar werd gewerkt met tutorgroepjes bestaande uit vier tutees en dit werd als niet efficiënt ervaren. Respondent z trekt de effectiviteit van de frequentie van het tutorlezen in twijfel blijkt uit het volgende fragment: “En ja ik weet niet of het een knelpunt is, maar we doen het twee keer in de week en ik weet dan even niet zo goed, is twee keer in de week genoeg of niet?” Respondent z omschrijft naast organisatorische meer inhoudelijke aspecten: “Een tutor die

niet helemaal goed het stappenplan volgt. En ook wel dat ze een hele bladzijde per keer lezen.” De respondent benoemt dat kinderen afhaken wanneer ze te veel in één keer moeten lezen. Respondent x geeft aan dat sommige groepjes te snel lezen. Respondent y twijfelt of de boeken wel allemaal geschikt zijn voor de hoeveelheid anderstaligen op school en geeft daarnaast aan dat een aantal boeken verouderd zijn.

Verder zijn door alle drie de onderwijsprofessionals ideeën genoemd om peer-tutorlezen in de toekomst te verbeteren op de school. Respondent x geeft aan dat het belangrijk is dat er meer evaluatiemomenten tussen een onderwijsprofessional en de tutoren komen. Ook tussentijdse evaluaties tussen een onderwijsprofessional en de tutees zijn een optie voor de respondent. Daarnaast oppert respondent y dat het organisatorische deel verbeterd zou kunnen worden: “Leerlingen moeten gewoon met ogen dicht kunnen halen en kunnen brengen.” Dit gaat om het verzamelen van de boekjes en de instructiekaart voorafgaand aan het lezen. Respondent y noemt: “Er moet gewoon één centrale plek zijn waar de boeken staan, keurig op niveau dat kinderen zo kunnen zien en terugzetten.” De respondent geeft daarnaast aan dat de spreiding van de groepjes over de school beter georganiseerd kan worden. Respondent z benoemt dat tijdens het toezicht houden meer gelet moet worden op het inhoudelijke deel van het lezen. De ideeën zijn dus gericht op evaluatie, organisatie en toezicht houden.

Kenmerken van effectief peer-tutorlezen op school x

Organisatorische kenmerken

In de interviews met de onderwijsprofessionals op school x is gevraagd in hoeverre kenmerken van effectief peer-tutorlezen, benoemd in het theoretisch kader, worden toegepast op de school. Daar is vermeld dat tenminste drie keer per week of minstens 1,5 uur peer-tutorlezen in een sessie van 15 tot 30 minuten het meest effectief is. Op school x vindt het tutorlezen twee keer per week plaats in sessies van 30 minuten.

Een leeftijds kloof van maximaal drie jaar tussen de tutor en tutees is het meest gunstig. Op school x is het leeftijdsverschil “één of twee jaar” (Rx).

Uit de literatuur is gebleken dat peer-tutorlezen in een één-op-één of kleine groepssetting wordt gezien als een effectieve manier om de leesvaardigheid van de leerlingen te verbeteren. Op school x wordt gelezen met één tutor met twee of drie leerlingen en in uitzonderlijke gevallen met vier leerlingen.

Op school x geven de onderwijsprofessionals aan dat het tutorlezen plaatsvindt vanaf groep 4, wat inhoudt dat de leerlingen overwegend 7 jaar en ouder zijn. Wel geven de onderwijsprofessionals aan dat ze gaan wisselen naar groep 5 als startgroep. De reden hiervoor is dat de leerlingen uit groep 4 nog in het beginstadium zitten van technisch lezen. Door het tutorlezen missen de leerlingen de uitleg over de leesstrategieën binnen de klas dat in groep 4 nog vaak plaatsvindt. Daarnaast wordt bij de kleuters gewerkt met het programma ‘Bouw!’ waarbij de tutores leerlingen uit groep 8 zijn met niveau Analyse Van Individualiseringsvormen plus (AVI+) of onderwijsassistenten. “[Dit] is wel echt technisch lezen, maar meer op woordniveau” (Rx). In hoeverre het lezen met de kleuterklassen op school x onder peer-tutorlezen valt is afhankelijk van wie de rol van tutor op zich neemt. Als oudere leerlingen de tutor zijn valt het onder peer-tutorlezen en als onderwijsassistenten de rol van tutor op zich nemen dan valt het er niet onder.

Kenmerken van de voorbereidingsprocedure

De groepjes worden ingedeeld op basis van de Drie Minuten Toetsscore (DMT-score) en AVI-niveau. Kinderen die AVI+/AVI-E7 niveau hebben kunnen een tutor worden. Kinderen die een D/E score hebben op DMT of die een AVI lager scoren dan het gewenste beheersingsniveau komen in aanmerking om als tutee te lezen met een tutor. Ook de sociale interactie wordt meegenomen in het bepalen van de indeling van de groepjes blijkt uit het volgende fragment: “Kinderen die qua gedrag (...) geen goede match samen [zijn], dan doen

we dat ook niet” (Rz). Tevens wordt de leeftijd meegenomen in het indelingsproces. Er worden geen jongere leerlingen als tutor bij oudere tutees geplaatst. Daarnaast wordt na elke toetsronde op de school gewisseld van tutores en zullen groepjes dus nooit langer dan acht weken bij elkaar zitten. Hierbij worden de groepssamenstellingen gewisseld, maar kunnen er ook nieuwe tutores en tutees worden toegevoegd of afvallen wegens een toetsscore of (on)geschiktheid op basis van motivatie en gedrag wat geobserveerd is door onderwijsprofessionals.

Daarnaast is het opstellen van beheersingsdoelen voor de tutees een kenmerk van effectief peer-tutorlezen. Volgens de onderwijsprofessionals wordt dit niet toegepast op school x. Er wordt alleen een algemeen doel opgesteld: “We proberen [de tutees] een niveau hoger te krijgen” (Rx).

Rol van de tutor

Er zijn twee soorten interacties die effectief gebleken zijn tijdens peer-tutorlezen. Dit zijn scaffolding en modeling. Modeling komt voor op school x blijkt uit het volgende fragment: “Wat we hebben afgesproken is dat zij dan zeggen: ‘lees nog een keer.’ En als ze er dan niet uitkomen (...), dan doen zij het zelf voor” (Rx). Scaffolding in de vorm van het geven van een deel van de letters of het opsplitsen van een woord is niet naar voren gekomen in de interviews.

Het proces met de drie taken van de tutor tijdens het lezen op school x komt overeen met het proces genoemd in het theoretisch kader. Respondent z benoemt: “De tutor leest voor, de rest luistert. Daarna doen ze hem helemaal samen. En daarna doen ze die bladzijde apart. Dus iedere bladzijde wordt drie keer gelezen.” Ook de pause-prompt-praise-techniek wordt hierbij toegepast. Bij een fout laat de tutor de tutee stoppen met lezen. “Ze verbeteren de fout en laten dat dan nog een keertje voorlezen” (Rz). De tutores werken met een instructiekaart waarin onder andere staat “zoveel mogelijk positieve feedback geven” (Ry).

Dit houdt in dat de tutor zijn tutee(s) priјst bij het lezen van een moeilijk woord door te zeggen dat de leerling het goed gedaan heeft.

De onderwijsprofessionals geven allemaal aan dat de tutores worden getraind voorafgaand aan het peer-tutorlezen. In het theoretisch kader worden vier aspecten voor een effectieve training van peer-tutores benoemd: inzicht in het doel voor de tutores, het hanteren van rollenspellen, aandacht hebben voor de logistieke organisatie en het geven van positieve feedback. Deze vier aspecten komen terug op school x. Het doel wordt aan de tutores vermeld door aan te geven dat er geprobeerd wordt om de leessnelheid, nauwkeurigheid en technische leesvaardigheid van de tutees te vergroten. Ook wordt aangegeven dat het belangrijk is om te letten op de uitspraak en hulp te bieden bij het begrip van moeilijke woorden. Respondent x benoemt dat er een rollenspel tussen een onderwijsprofessional en tutores heeft plaatsgevonden om te laten zien wat er kan gebeuren wanneer de tutor op een bepaalde manier reageert. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de logistiek in de vorm van het verzamelen van leesmateriaal en het ophalen van de kinderen uit de klaslokalen. Tot slot wordt ingegaan op het belang van positieve feedback geven door middel van een instructiekaart voor de tutores die in de training wordt toegelicht door een onderwijsprofessional.

Kenmerken van het leesmateriaal

Respondent x geeft aan dat de boeken door de tutores op niveau worden gekozen. “Dus [volgens] de zone van naaste ontwikkeling zitten ze dus één niveau hoger.” Een leerling die het niveau AVI-M3 heeft, leest tijdens het tutorlezen op AVI-E3. De tutees worden ingedeeld op niveau en de school heeft een samenwerking met de bibliotheek die de school in boeken voorziet. De tutor maakt een keuze voor een boek op basis van interesse en het passende leesniveau voor de tutees.

Kenmerken van de omgeving

Alle onderwijsprofessionals wijzen erop dat er toezicht van een onderwijsprofessional is tijdens het lezen. “Er is altijd iemand vrij die alleen maar bezig is met toezicht” (Rz). Respondent z geeft aan dat het toezicht houden vooral gericht is op het organisatorische aspect waaronder op tijd beginnen en de betrokkenheid van de tutees. Respondent x benoemt dat er ook op het inhoudelijke aspect wordt gelet. Het toezicht richt zich erop dat tutores “[op] een rustig tempo moeten lezen” (Rx). Ook wordt erop gelet of het voor-koor-door lezen goed wordt toegepast.

De geschiktheid van de fysieke leeromgeving wordt door de onderwijsprofessionals verschillend ervaren. Respondent y geeft aan dat de leeromgeving “zeer ongeschikt” is. De groepjes zitten verdeeld door de school en er zijn veel prikkels aanwezig. Respondent X geeft aan dat de school de groepjes bewust ver uit elkaar heeft gezet om prikkels te beperken. De respondent geeft daarnaast aan dat er wel rust is, maar dat er op een gegeven moment wel veel groepjes waren. Er is dus geen sprake van een prikkelarme omgeving.

Evaluatie

Evaluatie is een ander kenmerk van effectief peer-tutorlezen. Hier kan onderscheid gemaakt worden tussen evaluatie met onderwijsprofessional-tutores, onderwijsprofessional-tutees, tutor-tutees en het schoolteam onderling. Uit de interviews komt naar voren dat een evaluatie tussen een onderwijsprofessional en de tutores niet frequent plaatsvindt, maar gelijk wordt gesteld aan de training van de tutores bij de wisseling na de toetsronde. Er is geen evaluatiemoment tussen een onderwijsprofessional en de tutees. Een evaluatie tussen tutores en tutees vindt na afloop van elke sessie plaats. “De laatste 5 minuten [wordt] kort even geëvalueerd van hoe ging het nou en wat zijn moeilijke woorden” (Rx). Er vindt daarnaast evaluatie binnen het schoolteam plaats op initiatief van een onderwijsprofessional. Dit zijn geen vaste evaluatiemomenten, maar de evaluatie vindt plaats als er aspecten geobserveerd zijn die moeizaam lopen of als er punten zijn die besproken moeten worden.

Motivatie

In het theoretisch kader is vermeld dat het belonen van tutores en tutees een positief effect heeft op de leesprestaties. School x hanteert geen uniforme aanpak voor het belonen van leerlingen, maar leerlingen worden incidenteel beloond. Respondent z benoemt dat “even een duim omhoog of even oogcontact” door de toezichthouder gezien kan worden als beloning. De tutor wordt beloond als de tutor voor-koor-door goed toepast of als de tutor de tutees aanspoort om verder te lezen. De tutees worden beloond als de toezichthouder hoort dat er geen fouten worden gemaakt tijdens het lezen. De beloningen zijn voor de tutores en tutees non-verbaal van aard in de vorm van een schouderklopje of oogcontact. Daarnaast is voor de tutores ook eens gebruikgemaakt van een materiële beloning zoals poppetjes van chocolade omdat ze tijd hebben besteed aan het helpen van andere leerlingen met lezen.

De ervaringen van onderwijsprofessionals op basisscholen in Nederland

Via het uitzetten van een vragenlijst zijn ervaringen met betrekking tot peer-tutorlezen van onderwijsprofessionals op scholen verspreid door Nederland verzameld. De tevredenheid over het peer-tutorlezen op de school is bevraagd middels een Likertschaal vraag. De beschrijvende en samenvattende statistieken hiervan zijn te vinden in Tabel 2. Uit de tabel blijkt dat de meeste respondenten hebben gekozen voor de optie: ‘Tevreden’ (n=6).

Tabel 2

Statistieken over de vraag: ‘Hoe tevreden bent u over het verloop van het tutorlezen binnen uw school?’

Antwoordcategorie	Frequentie (n)	Percentage (%)	Gemiddelde ($\bar{x}$)	Mediaan	Modus	Standaard deviatie (s)
1 (Zeer ontevreden)	0	0				
2	1	8.33				
3	3	25				
4	6	50	3.75	4	4	.93
5 (Zeer tevreden)	2	16.67				
Totaal	12	100.0				

Een aspect dat volgens de onderwijsprofessionals een positieve bijdrage levert aan de leesvaardigheid van de kinderen is één-op-één begeleiding door tutores waarmee kinderen directe feedback ontvangen op fouten. Ook extra leestijd en leeskilometers maken zijn genoemd als positieven aspecten. Verder is “meer motivatie door het samenlezen” (R11) vermeld als positieve factor.

Genoemde knelpunten zijn onder meer de tijd die het peer-tutorlezen in beslag neemt ten koste van het lesprogramma en het opstellen van een haalbare planning voor de verschillende klassen. Daarnaast worden het creëren van een rustige plek en ruimtegebrek ervaren als struikelblok. Andere knelpunten zijn toezicht houden tijdens het lezen, te weinig evaluatiemomenten en geen instructie aan de tutores. Tot slot vinden leerkrachten het moeilijk om passende groepssamenstellingen te maken en boeken te selecteren die aansluiten bij het leesniveau van de leerlingen.

Er zijn ideeën aangedragen voor het verbeteren van het peer-tutorlezen ter stimulering van de leesvaardigheid van de kinderen. Volgens vier respondenten is er behoefte aan intensievere begeleiding van de tutores door de leerkrachten. Daarnaast is voorgesteld om per groepje concrete doelen te formuleren en bij het behalen daarvan de successen te vieren.

Kenmerken van effectief peer-tutorlezen op basisscholen in Nederland

Door middel van een vragenlijst is geïnventariseerd in welke mate kenmerken van effectief peer-tutorlezen aanwezig zijn op school. In Tabel 3 zijn de antwoordfrequenties van een aantal meerkeuzevragen over de organisatorische kenmerken van peer-tutorlezen weergegeven.

Tabel 3

Overzicht organisatorische kenmerken

Vraag	Antwoordcategorie	Frequentie (n)	Percentage (%)
Hoe vaak vinden de tutorsessies plaats?	1 keer per week	2	16.67
	2 keer per week	5	41.67

	3 keer per week	3	25
	4 keer per week	1	8.33
	Wisselend	1	8.33
Wat is de tijdsduur van de tutorsessies?	1 tot 20 minuten	9	75
	20 tot 40 minuten	3	25
Hoe groot zijn de groepjes?	1 tutor en 1 tutee	12	100
Komen de tutor en de tutees uit hetzelfde leerjaar of een ander leerjaar?	Hetzelfde leerjaar	1	8.33
	Ander leerjaar	11	91.67
Vanaf welke groep vindt tutorlezen plaats?	De kleuters	2	16.67
	Groep 3	7	58.33
	Groep 4	1	8.33
	Groep 6	2	16.67

Kenmerken van de voorbereidingsprocedure

De frequenties van de antwoorden op de overige meerkeuzevragen met antwoordopties: ‘Ja’ en ‘Nee’ zijn weergegeven in Tabel 4 (Bijlage J). Uit de antwoorden op de vragenlijst blijkt dat op de meeste scholen de tutorgroepjes worden ingedeeld op niveau van de tutees door de leerkracht. Een aantal respondenten noemt dat ook rekening wordt gehouden met leeftijd en sociaal contact.

Bij zes respondenten worden beheersingsdoelen voor de leerlingen opgesteld. Deze richten zich onder andere op vloeiendheid en automatiseren van het leesproces.

Rol van de tutor

Tutoren reageren op fouten van tutees door te vragen of de tutee het woord wil herhalen. Daarna verbetert de tutor de fout, een vorm van modeling, en leest de tutee het woord nog een keer.

Van de respondenten waarbij training van de tutoren plaatsvindt op de school (n=8), vindt bij een klein deel een rollenspel plaats (n=2). De overige drie kenmerken van een

effectieve training (leren over het doel, het logistieke deel en positieve feedback geven) komen bij de meeste respondenten aan bod in de training.

Kenmerken van het leesmateriaal

Er valt op dat alle respondenten aangeven dat het leesmateriaal aansluit op de voorkennis van kinderen. Een deel van de respondenten vindt dat het leesmateriaal ook aansluit op het niveau van het kind (n=10).

Kenmerken van de omgeving

Leerkrachten zien tijdens het toezicht toe op een serieuze werkhouding van zowel tutoren als tutees. Ook het geven van positieve feedback en de correcte verklanking van woorden worden meegenomen tijdens het toezicht houden.

De meeste respondenten geven aan dat de groepjes verspreid door de school, in klaslokalen of op de gang zitten tijdens het tutorlezen. Drie respondenten geven expliciet aan dat er hierbij afleidende prikkels in de omgeving aanwezig zijn.

Evaluatie

Bij het grootste deel van de respondenten vindt er evaluatie tussen tutoren en leerkrachten plaats, maar niet tussen tutees en leerkrachten. Evaluatie tussen leerkrachten en tutoren wordt volgens drie respondenten klassikaal gehouden. Er worden tips en tops besproken en er wordt gereflecteerd op het gedrag van de tutoren en tutees. De evaluatie tussen leerkrachten en tutees richt zich op de doelen die gesteld zijn met betrekking tot de leesvaardigheid.

Motivatie

Ook hebben zes respondenten aangegeven tutoren en tutees te belonen bij het behalen van doelen, een goede betrokkenheid of een serieuze leeshouding. De beloningen zijn vaak materieel van aard in de vorm van een sticker. Een enkele respondent benoemt een buitenactiviteit als voorbeeld van een immateriële beloning.

Vergelijking onderwijsprofessionals op basis van scores op Likertschaal

Wanneer gelet wordt op de kenmerken van effectief peer-tutorlezen, vallen een aantal punten op bij de vergelijking tussen onderwijsprofessionals die 'tevreden' of 'zeer tevreden' scoren (n=8) en degenen die 'zeer ontevreden', 'ontevreden' of neutraal scoren (n=4) op de Likertschaalvraag ('Hoe tevreden bent u over het verloop van het tutorlezen binnen uw school?'). Ten eerste duren de tutorsessies allemaal 1 tot 20 minuten op de scholen waar de respondenten ontevreden of neutraal zijn over het tutorlezen. Bij de tevreden onderwijsprofessionals varieert dit tussen de 1 tot 40 minuten.

Daarnaast ligt de startgroep voor het tutorlezen bij de ontevreden onderwijsprofessionals op groep 3, groep 4 of groep 6. Bij de tevreden onderwijsprofessionals varieert dit tussen de kleuters en groep 3.

Onder de scholen van de ontevreden en neutrale onderwijsprofessionals geeft één respondent aan dat er beheersingsdoelen voor de kinderen worden opgesteld. Onder de tevreden onderwijsprofessionals worden op meer scholen beheersingsdoelen opgesteld (n=5). De beheersingsdoelen richten zich voornamelijk op het verhogen van het AVI-niveau, vloeiend lezen en beheersen van letterkennis.

Daarnaast geven twee van de vier onderwijsprofessionals die niet tevreden zijn aan dat de tutoren geen training krijgen voor het tutorlezen. Op de twee scholen waar wel trainingen plaatsvinden, worden er geen vervolgsessies georganiseerd.

De ontevreden of neutrale onderwijsprofessionals geven allemaal aan dat het leesmateriaal aansluit op het niveau van de kinderen. Onder de tevreden onderwijsprofessionals geven twee respondenten aan dat dit niet het geval is.

Op drie van de vier scholen vinden geen evaluaties plaats tussen leerkrachten en tutoren en bij twee van de vier niet tussen leerkrachten en tuteurs. Bij de tevreden

onderwijsprofessionals is er bij het grootste gedeelte ($n=7$) wel evaluatie tussen leerkrachten en tutoren, maar bij een klein deel ($n=2$) vindt evaluatie plaats tussen leerkrachten en tuteurs.

Onderwijsprofessionals die op de Likertschaal ontevreden of neutraal scoren, ervaren belemmerende factoren zoals een tekort aan ruimte en tijd, moeite met het vinden van passend leesmateriaal, uitdagingen bij het vormen van geschikte groepjes en onvoldoende toezicht tijdens het lezen. Professionals die wel tevreden zijn, noemen voordelen zoals individuele aandacht voor leerlingen, extra leestijd en de gelegenheid tot directe feedback aan tuteurs.

Discussie

Door middel van een empirisch onderzoek bestaande uit semigestructureerde interviews op school x en vragenlijsten ingevuld door onderwijsprofessionals werkzaam op basisscholen in Nederland is inzicht verkregen in ervaringen met betrekking tot peer-tutorlezen. Naast de ervaringen is ook onderzocht in hoeverre de kenmerken van effectief peer-tutorlezen uit het theoretisch kader volgens de onderwijsprofessionals worden toegepast op de scholen.

Positieve aspecten die genoemd zijn door onderwijsprofessionals op school x zijn: werken in groepen op niveau, groepsdoorbrekend leren, het vergroten van leeskilometers en het lezen in kleine samenstellingen. Dat de onderwijsprofessionals positief zijn over het lezen in kleine samenstellingen kan komen doordat tijdens het lezen ingespeeld kan worden op de behoeften van individuele leerlingen (Moss et al., 2001). Genoemde knelpunten zijn onder andere leestijd die verloren gaat, te grote groepjes en onrust tijdens het lezen. Onrust tijdens het lezen duidt op een prikkelrijke omgeving. Voor de beste prestaties van het lezen is een prikkelarme omgeving nodig omdat concentratie en het negeren van externe prikkels belangrijk zijn voor lezen (Bos & Van de Weijer-Bergsma, 2019). Verder noemden de onderwijsprofessionals als knelpunten: een lage frequentie van het tutorlezen, tutoren die het stappenplan niet goed volgen en de geschiktheid van de boeken. De frequentie van twee keer

per week een half uur lezen kan volgens Moss et al. (2001) als suboptimaal worden gezien, want de frequentie die het meest effectief is gebleken ligt op drie keer per week tutorlezen.

Op school x komen verschillende kenmerken van effectief peer-tutorlezen terug volgens de onderwijsprofessionals. De vier aspecten van een effectieve training voor tutoren komen allemaal terug op school; de tutoren leren over het doel, er vindt een rollenspel plaats, de tutoren leren positieve feedback te geven en het logistieke aspect wordt meegenomen. Dit is in overeenstemming met de effectieve training voor peer-tutoren volgens het onderzoek van Fulk en King (2001). Er wordt na elke tutorsessie geëvalueerd tussen de tutor en tutee(s). Er vindt echter geen frequente evaluatie plaats tussen onderwijsprofessionals en tutor/tutee(s). Voor een optimaal resultaat gericht op het verbeteren van de leesvaardigheid is eenmaal per week een observatie met aansluitend feedback van een onderwijsprofessional gewenst (Mijs et al., 2015).

De meeste onderwijsprofessionals op basisscholen in Nederland zijn tevreden over het verloop van het peer-tutorlezen op de school. Positieve aspecten die zijn genoemd zijn: één-op-één begeleiding, directe feedback aan tutees, extra leestijd en meer motivatie door samenlezen. Knelpunten die worden ervaren zijn: tijdgebrek in het rooster, een rustige plek creëren en toezicht houden. Toezicht houden is volgens Topping et al. (2011) van belang voor een effectieve tutorsessie in de vorm van controleren en ondersteunen van de tutoren. Ook te weinig evaluatiemomenten, geen instructie aan de tutoren, een passende groepssamenstelling maken en het selecteren van geschikte boeken zijn genoemd als knelpunten.

De kenmerken van effectief peer-tutorlezen zijn in verschillende mate aanwezig op de basisscholen in Nederland volgens onderwijsprofessionals. Hoewel de onderzoeksresultaten uit dit onderzoek gebaseerd zijn op een kleine steekproef (n=12) is opvallend dat onderwijsprofessionals van scholen waarbij peer-tutorlezen wordt gestart in de kleutergroepen of groep 3 meer tevreden zijn dan onderwijsprofessionals van scholen waarbij het tutorlezen

in groep 4 of 6 start. Dit terwijl uit onderzoek van Moeyaert et al. (2019) blijkt dat peer-tutoring een groter effect heeft op leesprestaties bij kinderen van 10 jaar en ouder. Op alle scholen waarvan onderwijsprofessionals hebben deelgenomen aan de vragenlijst, vindt tutorlezen plaats met één tutor en één tutee. Dit is een effectieve groepssamenstelling om leesprestaties te verbeteren volgens het onderzoek van Moss et al. (2001). Bij een kleine meerderheid van de scholen worden tutoren getraind om tutorlezen te geven. Hierbij wordt zelden gebruikgemaakt van een rollenspel. Een rollenspel is volgens Fulk en King (2001) onderdeel van een effectieve training van tutoren om een positieve benadering richting tutees te stimuleren wat de leesvaardigheid van tutees helpt verbeteren.

Beperkingen

Slechts 12 respondenten hebben de vragenlijst volledig ingevuld, wat wijst op een lage responsgraad. Er is een hoge non-respons wat inhoudt dat het grootste gedeelte van de benaderde onderwijsprofessionals niet op de uitnodiging om deel te nemen aan de vragenlijst is ingegaan. Dit kan zorgen voor bias in de resultaten als er verschil zit in ervaringen met betrekking tot peer-tutorlezen tussen onderwijsprofessionals die de vragenlijst wel en niet ingevuld hebben. Dit heeft invloed op de representativiteit van de steekproef voor de populatie bestaande uit onderwijsprofessionals van basisscholen in Nederland, waar peer-tutorlezen wordt toegepast. De representativiteit is daarnaast laag door de kleine steekproefgrootte.

Daarnaast is door praktische beperkingen het afnemen en het analyseren van de interviews gedaan door één persoon. Door intonatie of selectief doorvragen kan interviewer bias optreden. Onbewust kunnen vooroordelen en eigen ervaringen worden meegenomen bij het stellen van de vragen of het analyseren van de antwoorden.

Implicaties en aanbevelingen

Dit onderzoek koppelt praktijkervaringen van basisscholen in Nederland aan literatuur over peer-tutorlezen. Hiermee is een beeld geschetst van de ervaringen van onderwijsprofessionals met betrekking tot kenmerken van effectief peer-tutorlezen.

De praktische uitvoerbaarheid van kenmerken van effectief peer-tutorlezen varieert per school en wordt mede bepaald door factoren zoals de fysieke omgeving, beschikbare tijd en financiële middelen. Uit dit onderzoek blijkt dat het creëren van een prikkelarme omgeving en het houden van evaluaties aspecten zijn die niet altijd worden toegepast op basisscholen tijdens het peer-tutorlezen. Een frequente evaluatie tussen onderwijsprofessionals en tutoren/tutees lijkt op school x een optie te zijn, want dit wordt door meerdere onderwijsprofessionals aangedragen als idee om in de toekomst het peer-tutorlezen te verbeteren. Een prikkelarme omgeving lijkt moeilijker realiseerbaar aangezien veel onderwijsprofessionals ruimtegebrek als knelpunt noemen. Daarnaast wordt op school x een algemeen doel gesteld om het niveau van de tutees te verhogen door het peer-tutorlezen. Dit zou gespecificeerd kunnen worden per tutee door de doelen te richten op bepaalde onderdelen bijvoorbeeld letterkennis, automatiseren of woordenschat. Deze doelen kunnen door de tutees in samenwerking met een onderwijsprofessional opgesteld worden. Het opstellen van beheersingsdoelen zorgt voor doorzettingsvermogen en het efficiënt inzetten van leesstrategieën (Houtveen & Van Steensel, 2022).

In vervolgonderzoek kan bij een grotere steekproef onderwijsprofessionals gevraagd worden naar ervaringen met betrekking tot het peer-tutorlezen. Hierdoor wordt de representativiteit van de steekproef ten opzichte van de populatie onderwijsprofessionals op basisscholen in Nederland verhoogd. De perspectieven van tutoren en tutees kunnen daarnaast worden meegenomen door hen te betrekken via vragenlijsten of interviews. Op deze manier wordt een meer volledig beeld verkregen van de ervaringen rondom peer-tutorlezen.

Referenties

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235–251. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Ali, N., Abbas, J., & Anwer, M. (2015). Impact of peer tutoring on learning of students. *Journal for Studies in Management and Planning, 1*(2), 61-66. 600
- Boeije, H. R. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and Quantity, 36*, 391-409.
<https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Bos, I. F. D., & Van de Weijer-Bergsma, E. (2019). Classroom versus individual working memory assessment: Predicting academic achievement and the role of attention and response inhibition. *Memory, 28*(1), 70–82.
<https://doi.org/10.1080/09658211.2019.1682170>
- Bosman, A. M. T., Cihangir, S., & Bootsma, M. (2022). *Dalende “leesvaardigheid”: Een herinterpretatie*. <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Bosman-et-al-2022.pdf>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., William, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review, 42*(1), 39-55.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Chang, A., Mauer, E., Wanzek, J., Kim, S., Scammacca, N., & Swanson, E. (2025). Examining the academic effects of cross-age tutoring: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 37*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09997-z>

- Chi, M., Siler, S., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausman, R. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25(4), 471-533. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(01\)00044-1](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(01)00044-1)
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237–248. <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>
- Education Endowment Foundation. (2021). *Peer tutoring*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/peer-tutoring>
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Flores, M., Ribosa, J., & Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice. *Revista de Psicodidáctica (English Ed)*, 29(2), 176–184. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>
- Fulk, B. M., & King, K. (2001). Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 49–53. <https://doi.org/10.1177/004005990103400207>
- Houtveen, T., & Van Steensel, R. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/publicatie/kennisbundel-de-zeven-pijlers-van-onderwijs-in-begrijpend-lezen-gepubliceerd/>
- Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly*, 31(3), 268–289. <http://www.jstor.org/stable/748277>
- Mijs, D., Egbertsen, T., Oude Kamphuis, K., & Vernooy, K. (2015). *Peer tutoring: Een effectieve methodiek om de leesresultaten en de leesmotivatie te verbeteren*.

https://expertis.nl/wp-content/uploads/Expertis_Mijs_leerlingen-helpen-andere-leerlingen.pdf.

Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E., & Turan, M. (2019). Three-level meta-analysis of single-case data regarding the effects of peer tutoring on academic and social-behavioral outcomes for at-risk students and students with disabilities. *Remedial And Special Education*, 42(2), 94–106.

<https://doi.org/10.1177/0741932519855079>

Moss, M., Swartz, J., Obeidallah, D., Stewart, G., & Greene, D. (2001). *AmeriCorps tutoring outcomes study*. Abt Associates, Inc., Cambridge, MA.

<https://eric.ed.gov/?id=ED464348>

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>

Sas, J., & Wieringa, C. (1998). *Leesmoeilijkheden* (3de editie). Wolters-Noordhoff.

Scheepers, P., & Tobi, H. (2021). *Onderzoeksmethoden* (10de editie). Boom Uitgevers.

Topping, K. (1995). *Paired reading, writing and spelling: Handbook for parent and peer tutoring in literacy*. Bloomsbury Publishing Plc.

<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=436974>

Topping, K. (2000). *Tutoring*. Educational Practices Series; 5.

<http://www.iaoed.org/downloads/prac05e.pdf>

Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

<https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

Topping, K., Miller, D., Thurston, A., McGavock, K. & Conlin, N. (2011). Peer tutoring in reading in Scotland: Thinking big. *Literacy*, 45(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00577.x>

Wright, J. (2002). *Kids as reading helpers: A peer tutor training manual*.

https://www.interventioncentral.org/sites/default/files/pdfs/pdfs_interventions/peerTutorManual.pdf

Bijlagen

Bijlage A: Tabel 1

Overzicht kenmerken van effectief peer-tutorlezen.

<i>Kenmerken</i>	<i>Omschrijving</i>
<i>Organisatorische kenmerken</i>	
Frequentie en tijdsduur	3 keer per week en 15-30 minuten.
Leeftijdskloof	Maximaal 3 jaar verschil.
Groepssetting	Eén-op-één of kleine groep.
Academische uitkomsten hoger voor 10+	Hoger effect bij tutees van 10 jaar en ouder.
Kleuters	Interactie tussen voorlezer en kleuters.
<i>Kenmerken van de voorbereidingsprocedure</i>	
Systematisch groepjes maken	Rangschikken op basis van leesprestaties.
Sociale interactie	Sociale interactie van invloed op groepsindeling.
Beheersingsdoelen	In een beheersingsdoel wordt de vaardigheid genoemd die de leerling onder de knie wil krijgen.
<i>Rol van de tutor</i>	
Scaffolding	De tutees krijgen net genoeg informatie van de tutor om het woord zelf te lezen.
Modeling	Rolomkering van tutor en tutee.
3 taken met pause-prompt-praise techniek	Stoppen met lezen – opnieuw lezen en corrigeren + (hint) – positieve feedback.
Training van de tutoren	Gericht op cognitieve en communicatieve vaardigheden.
Aspect 1: tutoren leren over het doel	Aan de tutoren vertellen dat ze de tutees helpen met leren.
Aspect 2: rollenspel	Een rollenspel met script tussen tutoren en onderwijsprofessional.
Aspect 3: logistiek	Materiaal en tutees verzamelen.
Aspect 4: positieve feedback	Tutoren leren de tutees verbaal aan te moedigen.
Bijscholingen training	Vervolgssessies om het tutorlezen van een kwalitatief goed niveau te houden.
<i>Kenmerken van het leesmateriaal</i>	
Herhaaldelijk frequent gebruikte woorden	Herhaaldelijk frequent gebruikte woorden in de teksten.
Voorkennis inhoud tekst	Voorkennis om leesstrategieën te kunnen toepassen.
Leesmateriaal op niveau	Leesmateriaal op niveau van de tutee om vlot en vloeiend te lezen.

Kenmerken van de omgeving

Toezicht van onderwijsprofessional

Leerkracht observeert of groepjes de afspraken naleven en ondersteunt de tutor.

Groepjes mogen elkaar niet storen.

Prikkelarme omgeving

Evaluatie

Evaluatie tutor-onderwijsprofessional

Bespreken verbeterpunten in werkwijze. Minstens één keer per week observatie door onderwijsprofessional.

Gerichte feedback van onderwijsprofessionals. Minstens één keer per week observatie door onderwijsprofessional.

Evaluatie tutee-onderwijsprofessional

CBM gebruiken om het peer-tutorlezen te monitoren en leesprestaties in kaart te brengen.

Na afloop van een sessie moeilijke woorden bespreken, maar ook

aandacht voor positieve onderdelen.

Evaluatie binnen schoolteam

Evaluatie tutor-tutee

Motivatie

Beloning

Belonen van tutoren en tutees heeft een positief effect op leesprestaties.

Bijlage B: Interviewleidraad

Introductie (0:00-2:00)
Allereerst bedankt dat u deel wilt nemen aan dit gesprek. Ik wil u graag een aantal vragen stellen over het peer-tutorlezen en in hoeverre kenmerken van peer-tutorlezen die volgens de wetenschap bevorderend zijn voor de leesvaardigheid van kinderen worden toegepast binnen uw school. Bij tutorlezen worden zwakke lezers (tutees) op een interactieve en gestructureerde manier begeleid door niet-professionele leerkrachten (tutoren). Tijdens peer-tutorlezen ondersteunt een ervaren leerling (de tutor) een medeleerling (de tutee) bij het lezen. Het gesprek zal ongeveer een half uur duren. Heeft u de informatiebrief ontvangen en gelezen? Heeft u nog vragen hierover? Anders zou ik willen vragen of u dit toestemmingsformulier wilt invullen. Vindt u het goed als ik nu de opname start?
Algemene vraag (2:00-3:00)
Kunt u iets vertellen over uw functie binnen de school?
Vragen over effectieve kenmerken (3:00-15:00)
Algemeen
1. Hoe vaak vinden de tutorsessies plaats?
2. Wat is de tijdsduur van de tutorsessies?
3. Wat zijn de beoogde doelen van peer-tutorlezen?
Groepsstructuur
4. Hoe groot zijn de groepjes?
5. Hoe worden de groepjes gemaakt?
6. Wat zijn de leeftijdsverschillen tussen tutor en tutees?
7. Vanaf welke groep vindt tutorlezen plaats?
• Als het bij de kleuters plaatsvindt: hoe ziet het tutorlezen er bij de kleuters uit?
Tutor
8. Hoe reageren tutoren op fouten van de tutees?
Omgeving
9. Is er toezicht door leerkrachten tijdens het tutorlezen?
• Zo ja: waar wordt op gelet tijdens het toezicht houden?
Leesmateriaal
10. Hoe wordt het leesmateriaal bepaald?
• Sluit het leesmateriaal aan op de voorkennis van de kinderen?

● Sluit het leesmateriaal aan bij het niveau van de tutee?
Proces
11. Hoe ziet de fysieke leeromgeving eruit tijdens het tutorlezen (bijv. qua afleiding/prikkels)
12. Worden de tutores getraind om tutorlezen te geven?
● Zo ja: hoe ziet deze training eruit?
○ Worden de tutores geïnformeerd over het doel van het tutorlezen?
○ Wordt er gebruikgemaakt van een rollenspel met script om hen te leren op een positieve manier met tutees om te gaan?
○ Komt in de training ook de logistiek aan bod, zoals het verzamelen van materiaal en het ophalen van de tutees?
○ Leren de tutores hoe zij op een positieve manier feedback kunnen geven?
○ Worden er vervolgssessies of bijscholingen georganiseerd voor de tutores?
13. Is er een evaluatiemoment tussen de leerkrachten en de tutores?
● Zo ja: hoe ziet de evaluatie eruit?
14. Is er een evaluatiemoment tussen de leerkrachten en de tutee?
● Zo ja: hoe ziet de evaluatie eruit?
15. Worden er beheersingsdoelen opgesteld?
● Zo ja: waar richten deze doelen zich op?
16. Worden leerlingen beloond bij goed gedrag?
● Zo ja:
○ Hoe ziet deze beloning eruit?
○ Wat zijn kenmerken van het gedrag die in aanmerking komen voor een beloning?
Vragen over visie onderwijsprofessional (15:00-19:00)
17. Hoe tevreden bent u op een schaal van 1 tot 10 over het verloop van het tutorlezen binnen de school?
18. Wat zijn aspecten tijdens het tutorlezen die volgens u een positieve bijdrage leveren aan de leesvaardigheid van de leerlingen?
19. Wat zijn volgens u knelpunten die worden ervaren bij het tutorlezen?
20. Heeft u een idee hoe het tutorlezen verbeterd zou kunnen worden ter stimulering van de leesvaardigheid van de leerlingen?
Afsluiting (19:00-20:00)

Dan zijn we hiermee aan het einde van het interview gekomen. Heeft u tot slot nog vragen of opmerkingen?
Zo niet, dan wil ik u hartelijk bedanken voor het gesprek, uw input heeft mij enorm geholpen bij mijn onderzoek. Ik stop nu de audio-opname.

Bijlage C: Vragenlijst

Beste deelnemer,

Bedankt voor uw deelname aan dit onderzoek over peer-tutorlezen. Tijdens peer-tutorlezen ondersteunt een ervaren leerling (de tutor) een medeleerling (de tutee) bij het lezen. Ik voer dit onderzoek uit in het kader van mijn bachelorscriptie voor de studie Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Dit is een vragenlijst over de inrichting van het peer-tutorlezen op uw school ter bevordering van de leesvaardigheid van leerlingen. Deelname is voorbehouden aan onderwijsprofessionals die werkzaam zijn op een basisschool in Nederland en kennis hebben van het peer-tutorlezen op de school.

De vragenlijst neemt ongeveer 10 minuten in beslag en het invullen ervan zou mij erg helpen bij mijn onderzoek. De vragenlijst bestaat uit ongeveer 24 vragen. Met mijn onderzoek probeer ik inzicht te krijgen in hoe peer-tutorlezen binnen het primair onderwijs zo effectief mogelijk kan plaatsvinden ter bevordering van de leesvaardigheid van de leerlingen aan de hand van vragenlijsten op basisscholen in Nederland.

De deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig en u bent vrij om op ieder moment zonder opgave van reden te stoppen. Het deelnemen zal geen schadelijke gevolgen voor u hebben. Tot 1 juni 2025 heeft u het recht op toegang tot rectificatie of het verwijderen van uw gegevens. Dit kan door een e-mail te sturen naar [REDACTED]

Alle gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld. Uw identiteit zal niet gekoppeld worden aan uw antwoorden. De data worden opgeslagen op de beveiligde servers van de Rijksuniversiteit Groningen en worden verwijderd na dit onderzoek in juli 2025.

Door deel te nemen aan dit onderzoek gaat u akkoord met verwerking van uw gegevens, zoals hierboven beschreven. Als u tijdens het invullen van de vragenlijst nog vragen heeft, kunt u een e-mail sturen naar het hierboven vermelde e-mailadres.

Het afgeronde onderzoek wordt openbaar gemaakt op research.rug.nl en ik zou de resultaten van het onderzoek met u kunnen delen als u een e-mail stuurt naar het hierboven vermelde e-mailadres. Nogmaals bedankt voor uw deelname.

Met vriendelijke groet,

[REDACTED]

Vraag om de vragenlijst te kunnen starten:

Werkt u op een basisschool waar peer-tutorlezen wordt toegepast?

1. In welke provincie ligt de school waarvoor u werkzaam bent? (Meerkeuzevraag)
2. Wat is uw functie binnen de school? (Open vraag)
3. Hoe vaak vinden de tutorsessies plaats? (Meerkeuzevraag)
 - 1 keer per week
 - 2 keer per week
 - 3 keer per week
 - 4 keer per week
 - 5 keer per week
 - Anders namelijk:

4. Wat is de tijdsduur van de tutorsessies? (Meerkeuzevraag)
 - 1- 20 minuten
 - 20-40 minuten
 - 40-60 minuten
 - Anders namelijk:
5. Wat zijn de beoogde doelen van peer-tutorlezen? (Open vraag)
6. Hoe groot zijn de groepjes? (Meerkeuzevraag)
 - 1 tutor en 1 tutee
 - 1 tutor en 2 tutees
 - 1 tutor en 3 tutees
 - Het aantal tutees varieert per groepje
 - Anders namelijk:
7. Hoe worden de groepjes gemaakt? (Open vraag)
8. Komen de tutor en de tutees uit hetzelfde leerjaar of een ander leerjaar? (Meerkeuzevraag)
 - Hetzelfde leerjaar
 - Ander leerjaar
9. Vanaf welke groep vindt tutorlezen plaats? (Meerkeuzevraag)
 - De kleuters
 - Groep 3
 - Groep 4
 - Groep 5
 - Groep 6
 - Groep 7
 - Groep 8
10. Hoe reageren tutores op fouten van de tutees? (Open vraag)
11. Is er toezicht door leerkrachten tijdens het tutorlezen? (Meerkeuzevraag)
 - Ja; doorvraag: waar wordt op gelet tijdens het toezicht houden? (Open vraag)
 - Nee
12. Hoe wordt het leesmateriaal bepaald? (Open vraag)
13. Sluit het leesmateriaal aan op de voorkennis van de kinderen? (Meerkeuzevraag)
 - Ja
 - Nee
14. Sluit het leesmateriaal aan op het niveau van de tutee? (Meerkeuzevraag)
 - Ja
 - Nee
15. Hoe ziet de fysieke leeromgeving eruit tijdens het tutorlezen (bijv. qua afleiding/prikkels)? (Open vraag)
16. Worden de tutores getraind om tutorlezen te geven? (Meerkeuzevraag)
 - Ja; doorvragen (Meerkeuzevragen)
 - Worden de tutores geïnformeerd over het doel van het tutorlezen?
 - Ja
 - Nee
 - Wordt er gebruikgemaakt van een rollenspel met script om hen te leren op een positieve manier met tutees om te gaan?
 - Ja
 - Nee
 - Komt in de training ook de logistiek aan bod, zoals het verzamelen van materiaal en het ophalen van de tutees?
 - Ja

- Nee
 - Leren de tutoeren hoe zij op een positieve manier feedback kunnen geven?
 - Ja
 - Nee
 - Worden er vervolgsessies of bijscholingen georganiseerd voor de tutoeren?
 - Ja
 - Nee
 - Nee
17. Is er een evaluatiemoment tussen de leerkrachten en de tutoeren? (Meerkeuzevraag)
- Ja; doorvraag: hoe ziet de evaluatie eruit? (Open vraag)
 - Nee
18. Is er een evaluatiemoment tussen de leerkrachten en de tutee? (Meerkeuzevraag)
- Ja; doorvraag: hoe ziet de evaluatie eruit? (Open vraag)
 - Nee
19. Worden er beheersingsdoelen opgesteld? (Meerkeuzevraag)
- Ja; doorvraag: waar richten deze doelen zich op? (Open vraag)
 - Nee
20. Worden leerlingen beloond bij goed gedrag? (Meerkeuzevraag)
- Ja; doorvraag:
 - Hoe ziet deze beloning eruit? (Open vraag)
 - Wat zijn kenmerken van gedrag die in aanmerking komen voor een beloning? (open vraag)
 - Nee
21. Hoe tevreden bent u over het verloop van het tutorlezen binnen uw school? (Likertschaal)
(Beantwoord op een schaal van 1 tot 5)
- 1: zeer ontevreden
 - 2: ontevreden
 - 3: noch tevreden, noch ontevreden
 - 4: tevreden
 - 5: zeer tevreden
22. Wat zijn aspecten tijdens het tutorlezen die volgens u een positieve bijdrage leveren aan de leesvaardigheid van de leerlingen? (Open vraag)
23. Wat zijn volgens u knelpunten die worden ervaren bij het tutorlezen? (Open vraag)
24. Heeft u een idee hoe het tutorlezen verbeterd zou kunnen worden ter stimulering van de leesvaardigheid van de leerlingen? (Open vraag)

Bijlage D: Informatiebrief interview

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

VERSIE VOOR DEELNEMERS

“EFFECTIEF TAALONDERWIJS OP DE BASISCHOOL”

PED-2425-S-0034

➤ Waarom krijg ik deze informatie?

U bent uitgenodigd om deel te nemen aan dit onderzoek vanwege de nieuw te kiezen taalmethode op uw school. Ter ondersteuning van die keuze willen wij naast het bestuderen van de literatuur en verschillende methodes ook uw mening betrekken in het onderzoek. Bij dit onderzoek vanuit de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) zijn meerdere mensen betrokken. Het onderzoek loopt vanaf begin februari 2025 tot en met begin juli 2025.

➤ Moet ik meedoen aan dit onderzoek?

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt deelnemen aan dit onderzoek. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u toestemming hebt gegeven voor deelname aan het onderzoek.

➤ Waarom dit onderzoek?

Het doel van dit onderzoek is om het taalonderwijs op uw school in beeld te krijgen en daarnaast verschillende taalmethodes te analyseren op factoren om effectief taalonderwijs vorm te kunnen geven. Er worden in totaal vijf bachelorwerkstukken geschreven met ieder een andere invalshoek.

- Dit onderzoek richt zich op effectief peer-tutorlezen in het primair onderwijs. Peer-tutorlezen kan worden gedefinieerd als een ervaren leerling, ook wel de tutor genoemd, die een medeleerling genaamd de tutee die minder ervaren is, begeleidt bij het lezen. De visie van medewerkers op uw school wordt bevraagd met betrekking tot het peer-tutorlezen. Ook worden kenmerken van effectief peer-tutorlezen volgens wetenschappelijke literatuur bevraagd aan de medewerkers op uw school. Hierdoor wordt kennis op het gebied van peer-tutorlezen vergroot door middel van wetenschappelijke inzichten.

➤ Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?

Voordat u deelneemt aan dit onderzoek, vragen wij u om toestemming. Naast dit informatieformulier ontvangt u een toestemmingsformulier. Pas nadat u akkoord bent gegaan, kunt u deelnemen. Deelname aan het onderzoek houdt in dat u deel zal nemen aan interview over taalmethodes, geïntegreerde taalmethodiek en/of peer-tutorlezen. Deze interviews zullen ieder maximaal een half uur van uw tijd kosten. Tijdens de interviews zullen na toestemming audio-opnamen gemaakt worden om de inhoud van de interviews te transcriberen. Hierdoor kunnen de gegevens nauwkeuriger verwerkt worden en wordt de validiteit gewaarborgd. De opnamen zullen na gebruik voor het onderzoek worden vernietigd. De uitwerking van de onderzoeken zal na de beoordeling worden gedeeld met de school.

➤ Welke gevolgen kan deelname hebben?

Het onderzoek zal voor u kennis opleveren met betrekking tot factoren om tot effectief taalonderwijs te komen en de manier waarop dergelijke factoren aanwezig zijn in verschillende taalmethodes. Daarnaast zal het onderzoek op basis van de interviews ook kennis opleveren over de attitudes van leerkrachten ten aanzien van deze factoren, de methodes, peer-tutorlezen en geïntegreerde taalmethodiek. De kennis die wordt opgedaan met de onderzoeken kan gebruikt worden om de praktijk te verbeteren. De keuze om en hoe de informatie uit de onderzoeken verder te gebruiken, ligt bij de school zelf.

➤ **Hoe gaan we met uw gegevens om?**

Alle informatie die u deelt tijdens het interview wordt vertrouwelijk behandeld. De verzamelde gegevens zullen bestaan uit audio-opnamen en aantekeningen van interviews die na afname zullen worden geanalyseerd. Dit zal gebeuren door de studenten die de bachelorwerkstukken schrijven. Geïnterviewden zullen in de transcripten en gespreksaantekeningen niet vermeld worden onder hun eigen naam, maar in plaats daarvan zullen zij benoemd worden als leerkracht van de groep waaraan ze lesgeven. Deze gepseudonimiseerde transcripten en gespreksaantekeningen worden opgeslagen in de beveiligde omgeving van de RUG en blijven daar 10 jaar in een beveiligde omgeving bewaard, conform het databeleid voor onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen. Gemaakte audio-opnamen zullen na afronding van het onderzoek worden vernietigd. In de onderzoeksrapportages zullen de school en individuele personen niet herleidbaar gepresenteerd worden. De afgeronde onderzoeken worden openbaar gemaakt op research.rug.nl.

Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig. U kunt gedurende het onderzoek, zonder opgaaf van reden of negatieve consequenties, uw deelname stopzetten en uw toestemming intrekken. Tot 1 juni 2025 heeft u het recht op toegang tot rectificatie of het verwijderen van uw gegevens. Dit kan door een e-mail te sturen naar [REDACTED]

➤ **Wat moet u nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen ([REDACTED]) of te bellen ([REDACTED]), of door een aanwezige onderzoeker aan te spreken.

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.

Bijlage E: Toestemmingsformulier interview

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING “EFFECTIEF TAALONDERWIJS OP DE BASISCHOO” PED-2425-S-0034

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik begrijp dat ik het recht heb om tot 1 juni 2025 aanpassingen te laten doen aan het transcript en gespreksaantekeningen of in het uiterste geval mijn gegevens terug te trekken. Daarna kunnen de gepseudonimiseerde gegevens gebruikt worden voor het onderzoek.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

☐ Ja, ik geef toestemming voor deelname

☐ Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio-opnames tijdens het onderzoek:

☐ Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer.

☐ Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio-opnames van mij.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

Volledige naam aanwezige onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

Bijlage F: Uitnodiging vragenlijst

Beste meneer/mevrouw,

Voor mijn bachelorscriptie doe ik onderzoek naar de organisatie en het verloop van peer-tutorlezen op basisscholen. Tijdens peer-tutorlezen ondersteunt een ervaren leerling (de tutor) een medeleerling (de tutee) bij het lezen. Met mijn onderzoek probeer ik inzicht te krijgen in hoe peer-tutorlezen binnen het primair onderwijs zo effectief mogelijk kan plaatsvinden ter bevordering van de leesvaardigheid van de leerlingen aan de hand van vragenlijsten op basisscholen in Nederland.

Voor mijn onderzoek ben ik op zoek naar:

- Basisscholen waar peer-tutorlezen wordt toegepast en op deze school werkzame onderwijsprofessional(s) (leerkracht, ib'er of een andere functie) met (enige) kennis over peer-tutorlezen op school die een vragenlijst wil invullen.

Wordt er op uw school peer-tutorlezen toegepast? Dan waardeer ik het als u deze e-mail wilt delen met de desbetreffende onderwijsprofessional(s) binnen uw school.

Belangrijke informatie over het onderzoek:

- **Wat:** vragenlijst over peer-tutorlezen
- **Duur vragenlijst:** ongeveer 10 minuten
- **Locatie:** online
- **Wanneer:** dataverzameling vindt plaats in april en begin mei

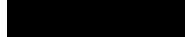
In de bijlage vindt u de vragenlijst. U kunt deze invullen door op de bijgevoegde link te klikken.

Er wordt vertrouwelijk omgegaan met de data uit de vragenlijst en de school/onderwijsprofessional zal niet herleidbaar zijn in de rapportage van het onderzoek.

Als dank voor de medewerking zal ik de resultaten van mijn onderzoek delen. Ik waardeer het zeer als u de tijd wilt nemen om de vragenlijst in te vullen.

Alvast bedankt voor uw reactie!

Met vriendelijke groet,



Bijlage G: Codeerschema onderzoeksvraag 1

Codeerschema voor:

- Onderzoeksvraag 1: Hoe ervaren onderwijsprofessionals op school x in de provincie Groningen het peer-tutorlezen binnen hun school?

Hoofdcode	Omschrijving	Subcode	Aantal fragmenten	Citaat
Visie	De kijk van de onderwijsprofessional op het peer-tutorlezen met betrekking tot hoe peer-tutorlezen op dit moment gaat en hoe het in de toekomst zou moeten gaan.	Cijfer	3	‘Als ik dat inhoudelijk zo beoordeel en organisatorisch zo beoordeel zou ik het een zesje geven.’
		Positief aspect	13	‘Sowieso het groepsdoorbrekend werken, de oudere leerlingen begeleiden de jongere leerlingen.’
		Knelpunten	15	‘Ik denk dat er veel lestijd verloren gaat met kinderen die te laat beginnen.’
		Voorbeeld bij knelpunt	1	‘Dan komt de tutor vragen om een boek te ruilen, het groepje gaat mee. Maar als er twee, drie groepjes tegelijk gaan lopen, heb je heel veel geloop.’
		Idee toekomst	12	‘Tussenevaluatie van hoe gaat het nou met de tutor zou ook wel eens goed zijn.’

Bijlage H: Codeerschema onderzoeksvraag 2

Codeerschema voor:

- Onderzoeksvraag 2: Welke kenmerken van effectief peer-tutorlezen die volgens literatuur bevorderend zijn voor de leesvaardigheid van kinderen in het primair onderwijs worden toegepast op school x in de provincie Groningen?

Hoofdcode	Omschrijving	Subcode	Aantal fragmenten	Citaat
Beschrijving algemene aspecten	Noemen van kenmerken van het peer-tutorlezen die in het algemeen van toepassing zijn op school x.	Duur en frequentie	4	‘Twee keer per week 30 minuten.’
		Doel	5	‘Verhogen van het technisch leesniveau.’
		Uitleg doel	1	‘Veel leerlingen halen technisch leesdoelen niet.’
		Bijkomend doel	3	‘Dat ze echt even dat stukje aandacht krijgen door in een klein groepje met elkaar te lezen.’
Groepsstructuur	De manier waarop leerlingen worden ingedeeld in groepjes voor het peer-tutorlezen.	Groepsgrootte	4	‘Eén tutor en die leest dan bij voorkeur met twee leerlingen, maar soms met drie en in uitzonderlijke gevallen vier.’
		Hoeveelheid groepjes	1	‘Ik denk iets van 15.’
		Indeling	4	‘Op basis van DMT-score.’
		Uitleg indeling	6	‘Zijn ze geschikt en hebben ze AVI + niveau dan kunnen ze tutor zijn.’ ‘
		Leeftijdsverschil	2	‘We doen niet dat een jongere leerling de tutor wordt van een veel oudere leerling.’
		Uitleg leeftijdsverschil	1	‘Sociaal-emotioneel gezien.’
		Uitleg DMT-score	1	‘Haal je een 4 of 5 score dan ben je onder de norm.’

		Startgroep tutorlezen	3	‘Vanaf groep 4.’
		Groep 4 eruit	8	‘Zij missen nu twee keer per week instructie in de klas omdat ze aan het tutorlezen zijn.’
		Kleuters	6	‘Groep 2 doet bouw.’
		Wisselen tutoren	2	‘Dus ze zitten nooit langer dan wat zal het zijn, acht weken bij elkaar.’
Gedrag tutor	Acties en reacties van de tutor gericht op de tutees.	Waar let tutor op	1	‘Waarbij gelet wordt op intonatie, maar ook af en toe even onderbreken om moeilijke woorden uit te leggen.’
		Reactie op fouten	4	‘Ze verbeteren de fout en laten dat dan nog een keertje voorlezen.’
		Beloning van tutoren aan tutees	1	‘Als het goed is doet de tutor dat. Die geeft ook feedback.’
Omgeving	Inrichting van het gebied rondom de groepjes tijdens het peer-tutorlezen.	Fysieke leeromgeving	6	‘Overal verdeeld.’
		Toezicht	3	‘Er is altijd iemand vrij die alleen maar bezig is met toezicht.’
		Inhoud toezicht	5	‘Het meeste gaat op aan toezicht houden, maar wanneer ik langs loop en ik hoor dat het niet goed gaat dan geef ik daar feedback op.’
Leesmateriaal	Geschreven teksten die worden gebruikt tijdens peer-tutorlezen en de toewijzing hiervan per groepje.		6	‘En die zaten dan bij een tutor en dan had ik bijvoorbeeld als ze midden 3 lezen, lezen ze op eind 3. Dus van de zone van naaste ontwikkeling zitten ze dus één niveau hoger.’
Proces	Activiteiten voorafgaand, tijdens of na het peer-tutorlezen.	Proces tijdens lezen	4	‘Dus de tutor leest een stukje voor, dan leest dezelfde leerling datzelfde stukje nog een keer.’
		Training tutoren	11	‘Ja dat heb ik toen wel gedaan. Ik heb toen ook

				wel gezegd als je op een bepaalde manier reageert wat er dan kan gebeuren bijvoorbeeld.'
		Doel tutorlezen leren aan tutor	5	'(...) uitleg over dat er veel kinderen zijn met anderstalige achtergrond.'
		Logistiek training	3	'Dus jij pakt je materiaal, jij pakt je boekje, jij pakt je mapje, dan ga je zitten, dan komen ze naar je toe.'
		Vervolgsessies training	1	'(...) tutores krijgen sowieso de tweede keer weer instructie.'
		Evaluatie tutor-tutee	2	'En aan het einde van de bijeenkomst dan zitten ze ook nog even en dan bespreken ze hoe is het gegaan.'
		Evaluatie onderwijsprofessionaal-tutor	2	'Op die manier heeft de ib'er dus contact met de tutores, maar er is bij mijn weten niet een frequente evaluatie ingepland.'
		Evaluatie onderwijsprofessionaal-tutees	1	'Volgens mij niet. Nee.'
		Evaluatie tussen leerkrachten	3	'Dan is wat je observeert en ziet voor kleine dingen, koppelen we weer terug op teamvergaderingen aan elkaar.'
		Stappenplan tutor	2	'"Voor" is de tutor doet het voor. "Koor" is het hele groepje leest samen. "Door" is de leerlingen doen het apart.'
		Algemene doel	3	'(...) we proberen een niveau hoger te krijgen.'
		Beloning vanuit leerkracht	3	'(...) in de vorm van een duim omhoog of even oogcontact.'
		Kenmerken gedrag voor beloning	4	'Wanneer een tutor een leerling aanspreekt op hoe je het anders moet lezen.'
Resultaat	Wat levert het peer-tutorlezen op.		2	'Ja ik zie bij trendanalyse dat het lezen dus allemaal omhooggaat. Het niveau is misschien nog, maar we zien wel dat de groei er is.'

Bijlage I: Codeerschema onderzoeksvraag 3 en 4

Codeerschema voor:

- Onderzoeksvraag 3: Hoe ervaren onderwijsprofessionals op basisscholen in Nederland het peer-tutorlezen binnen hun school?
- Onderzoeksvraag 4: Welke kenmerken van effectief peer-tutorlezen die volgens de literatuur bevorderend zijn voor de leesvaardigheid van kinderen in het primair onderwijs worden toegepast op basisscholen in Nederland?

Hoofdcode	Omschrijving	Subcode	Aantal fragmenten	Citaat
Doel	Wat wil de school bereiken met peer-tutorlezen	Technisch leesniveau verhogen	6	‘Het AVI niveau verbeteren (technische leesvaardigheid).’
		Sociaal contact bevorderen	3	‘Contacten tussen onder- en bovenbouw bevorderen.’
		Leesplezier	4	‘Leesvaardigheid en leesplezier bevorderen.’
		Extra leestijd	2	‘Extra hulp één op één bij leesonderwijs voor zwakke lezers.’
		Verantwoordelijkheid voor tutor	1	‘Verantwoordelijkheid nemen voor een jongere leerling.’
Groepsindeling	Hoe worden groepjes voor het peer-tutorlezen gemaakt.	Leerkrachten delen in	8	‘Leerkrachten delen in.’
		Karakters	2	‘Kijken naar karakters van kinderen. Matcht dit?’
		Geen familie	1	‘Broertje zusje in ieder geval niet bij elkaar.’
		Niveau	3	‘Sterke (oudere) lezer wordt gekoppeld met een zwakke (jongere) lezer.’
		Leeftijd	3	‘Leerlingen groep 8 met leerlingen groep 2, 3 of 4.’
Reactie tutoren op fouten tutees	De actie van de tutor die het gevolg is van bijvoorbeeld het	Training	2	‘Ze worden getraind in wijze van reageren middels rollenspelen.’

	verkeerd of te snel lezen van woorden.			
		Herhalen-verbeteren-goed herhalen	2	‘Ze hebben geleerd dat ze de tutees moeten laten herhalen en het eventueel na nogmaals fout lezen mogen verbeteren. De tutees moeten het vervolgens zelf ook nogmaals goed herhalen.’
		Modeling	3	‘Wij willen graag dat ze modellen en de fouten corrigeren.’
		Hangt af van houding tutor	1	‘Maar of het echt wordt gedaan ligt vooral aan de serieuze houding van de tutor en de tutee, dit kan nogal wisselend zijn.’
		Met vinger wijzen	1	‘Door de vinger stil te houden, aan te geven dat ze goed moeten kijken.’
		Tikje op arm	1	‘Tikje op de arm bij een fout gelezen woord.’
Inhoud toezicht	Waar wordt op gelet tijdens het toezicht houden door leerkrachten tijdens het peer-tutorlezen.	Positieve feedback	2	‘Positieve feedback geven.’
		Corrigeren	1	‘Hoe er gecorrigeerd wordt.’
		Fijne sfeer	1	‘Fijne sfeer (...)’
		Orde houden	5	‘Of ze daadwerkelijk lezen, op samenwerking, op het leesniveau.’
		Serieuze werkhouding	3	‘Serieuze werkhouding.’
		Correcte verklanking	1	‘Correct verklanken (...)’
		Juiste combi van kinderen	1	‘(...) of de combi van de kinderen juist is (...)’
		Passend boek	2	‘(...) boek passend.’
Leesmateriaal indeling	Hoe wordt bepaald welk groepje welke teksten leest.	Niveau	6	‘Door het niveau van de leerlingen.’
		Leerkracht	2	‘(...) en de groep 3 leerkracht.’

		Bouw	3	‘Er wordt gebruikgemaakt van het programma BOUW, dit programma werkt adaptief.’
		Aantrekkelijk lijkt	1	‘Boek dat aantrekkelijk is of lijkt.’
		Kinderen kiezen zelf	1	‘Kinderen kiezen zelf een boek.’
Fysieke leeromgeving	Inrichting van het gebied rondom de groepjes tijdens het peer-tutorlezen.	Verspreid door school	5	‘Een aantal duo's zitten in de klaslokalen, andere duo's zitten op plekken binnen de school, maar helaas is er wel sprake van afleiding door andere leerlingen/groepjes.’
		Lokalen	5	‘Klaslokaal.’
		Leerplein	1	‘Leerlingen zitten verspreid over een leerplein, waarbij elke tutee met een tutor apart zit.’
		Prikkels	3	‘Wel veel prikkels, omdat alle kinderen van 2 groepen (bijv. 3 en 8) een plekje zoeken om te tutorlezen.’
		Gang	3	‘Alle koppels zitten op de gang in leeshokjes.’
		Binnen de klas	1	‘Zoveel mogelijk wordt er in de klas gelezen, op de gang is veel afleiding.’
Evaluatie leerkrachten-tutoren	Inhoud van de evaluatie tussen leerkrachten en tutoren.	Afspraken herhalen	1	‘Herhalen van afspraken.’
		Klassikaal	3	‘Mondeling, klassikaal.’
		Tips en tops	2	‘Wat gaat goed, wie heeft tips. Kunnen we elkaar helpen?’
		Reflectie	3	‘Bespreken momenten, aandachtspunten en reflectie.’
		Adviezen voor feedback	1	‘Kort gesprek over hoe het gaat, waar de tutor tegenaan loopt en adviezen voor het geven van feedback worden gegeven.’

		Individueel	1	‘Tijdens of na het lezen, klassikaal als het op meer leerlingen betrekking heeft. Zo niet individueel.’
		Niveau en gedrag	1	‘Over hoe het gaat qua niveau en gedrag.’
Evaluatie leerkrachten-tutees	Inhoud van de evaluatie tussen leerkrachten en tutees.	Toets	1	‘Er wordt een korte toets afgenomen door de leerkracht.’
		Klassikaal	2	‘Klasgesprek.’
		Doelen bekijken	1	‘(...) kijken naar doelen (...)’
		Individueel	1	‘Tijdens of na het lezen, klassikaal als het op meer leerlingen betrekking heeft. Zo niet individueel.’
Inhoud beheersingsdoelen	Doel dat te realiseren leeropbrengst beschrijft.	Technisch lezen	3	‘Technische leesvaardigheid.’
		Vloeiendheid	1	‘Beheersen van letterkennis en vloeiendheid bij lezen.’
		Automatiseren	1	‘Het automatiseren van de letters.’
		Niveau stijgen	2	‘Niveau stijgen.’
Materiële beloning	Vorm van een beloning die tastbaar is.	Stickerkaart	3	‘Een sticker.’
		Smiley die aantal punten waard is	1	‘Hetzelfde als het beloningssysteem voor de andere lessen: smiley die punten waard is.’
		Diploma	1	‘Diploma.’
Immateriële beloning	Een niet-tastbare beloning, gericht op beleving of waardering.	Buitenactiviteit	1	‘(...) buitenactiviteit.’
Gedrag voor het ontvangen van een beloning	Acties en reacties tijdens het peer-tutorlezen waar tutores of tutees voor beloond worden.	Betrokkenheid	2	‘Betrokkenheid, actief deelnemen.’

		Serieuze leeshouding	3	‘[alles] wat hoort bij een serieuze leeshouding.’
		Doorzettingsvermogen	1	‘Inzet, vriendelijkheid, doorzettingsvermogen.’
		Samenwerken	1	‘Omgang met elkaar (...).’
		Behalen van doelen	1	‘Behalen van bepaalde doelen.’
Positief aspect	Een kenmerk dat als bevorderlijk of aangenaam wordt beschouwd tijdens het peer-tutorlezen.	Eén-op-één begeleiding	7	‘Eén op één aandacht.’
		Directe feedback	1	‘Door meelesen krijgen ze meteen feedback op fouten.’
		Leesmotivatie	2	‘Meer motivatie door het samen lezen.’
		Extra leestijd	2	‘De leerlingen krijgen extra tijd en ondersteuning bij het automatiseren van de letters en maken veel leeskilometers.’
Knelpunt	Een kenmerk dat als belemmerend voor het verbeteren van de leesvaardigheid wordt beschouwd tijdens het peer-tutorlezen.	Organisatie in het rooster	6	‘Praktisch in te delen in het rooster van de verschillende groepen.’
		Ruimtegebrek	4	‘Ruimtegebrek.’
		Geen instructie	2	‘Er is weinig toezicht en de tutores worden niet geïnstrueerd.’
		Geen toezicht	1	‘Er is weinig toezicht en de tutores worden niet geïnstrueerd.’
		Geen evaluatie	1	‘Te weinig tijd voor goede begeleiding, evaluaties.’

		Passend niveau leesmateriaal	1	‘Passend niveau van boeken, juiste combinatie van kinderen.’
		Juiste combi kinderen	1	‘Passend niveau van boeken, juiste combinatie van kinderen.’
		Te gezellig	2	‘Kinderen blijven kinderen. Dus kan ook te gezellig en minder effectief daardoor.’
Ideeën	Een voorstel dat gericht is op verbetering van het peer-tutorlezen om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren.	Betrokkenheid leerkrachten	3	‘Betrokkenheid van leerkrachten bij de begeleiding.’
		Tutoren instructie geven	1	‘Een instructie van de leerkracht.’
		Doelen stellen voor tutoren en tutees	1	‘Doelen stellen voor tutors en tutee, (...).’
		Beloningen	1	‘(...) successen vieren.’

Bijlage J: Tabel 4

Tabel 4

Overzicht van kenmerken van peer-tutorlezen op basisscholen in Nederland

Vraag	Antwoordcategorie	Frequentie (n)	Percentage (%)
Is er toezicht door leerkrachten tijdens het tutorlezen?	Ja	10	83.33
	Nee	2	16.67
Sluit het leesmateriaal aan op de voorkennis van de kinderen?	Ja	12	100
Sluit het leesmateriaal aan op het niveau van de tutee?	Ja	10	83.33
	Nee	2	16.67
Worden de tutoren getraind om tutorlezen te geven?	Ja	8	66.67
	Nee	4	33.33
Worden de tutoren geïnformeerd over het doel van het tutorlezen?	Ja	8	100
Wordt er gebruikgemaakt van een rollenspel met script om de tutoren te leren op een positieve manier met tutees om te gaan?	Ja	2	25
	Nee	6	75
Komt in de training ook de logistiek aan bod, zoals het verzamelen van materiaal en het ophalen van de tutees?	Ja	7	87.5
	Nee	1	12.5
Leren de tutoren hoe zij op een positieve manier feedback kunnen geven?	Ja	7	87.5
	Nee	1	12.5

Worden er vervolgssessies of bijscholingen georganiseerd voor de tutores?	Ja	1	12.5
	Nee	7	87.5
Is er een evaluatiemoment tussen de leerkrachten en de tutors?	Ja	8	66.67
	Nee	4	33.33
Is er een evaluatiemoment tussen de leerkrachten en de tutor?	Ja	4	33.33
	Nee	8	66.67
Worden er beheersingsdoelen opgesteld?	Ja	6	50
	Nee	6	50
Worden leerlingen beloond bij goed gedrag?	Ja	6	50
	Nee	6	50
