

MASTERTHESIS ONDERWIJSKUNDE

Rifat Deniz
0139181

Universiteit Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. Jeroen Janssen
Tweede beoordelaar: dr. Casper Hulshof

Juni 2015

**De effectiviteitsverschillen van peer tutoring voor de verschillende
leesniveaus**

Voorwoord

Met dit eindstuk wordt mijn studie "onderwijskundig ontwerp en advisering" afgerond aan de Universiteit van Utrecht. Gezien de opmerkelijke gebeurtenissen in mijn privé-situaties, zijn de studiejaren voor mij niet altijd even comfortabel geweest. In deze beangstigende en onzekere jaren heb ik voortdurend de moed, hoop en kracht weten te behouden om te slagen voor mijn ultieme doel: het behalen van de mastertitel. Mijn doorzettingsvermogen, het plezier in het studeren en natuurlijk verder komen in mijn huidige professionele onderwijsloopbaan zijn aspecten die tenslotte hebben geleid tot de onderwijskundige persoon die ik nu ben.

De studiejaren heb ik als uitdagend en inspirerend ervaren, omdat ik mijn kennis van het onderwijs heb mogen verdiepen en verbreden. Naast de inhoudelijke kennis heb ik tijdens de studie ook geleerd waar mijn toekomstperspectief ligt, namelijk het werken op de hogeschool als docent onderwijskunde. Een van de redenen hiervoor is de overduidelijke ondervetegenwoordiging van allochtone docenten in het hoger beroepsonderwijs. Er is in het hedendaags onderwijs een grote discrepantie tussen enerzijds het witte personeelsbestand van het hoger beroepsonderwijs en de veelkleurige leerlingpopulatie. Deze niet evenredige vertegenwoordiging moet een extra stimulans zijn om de instroom van allochtoon onderwijspersoneel te doen groeien. Bovendien is natuurlijk het werken in het hoger beroepsonderwijs een belangrijke cognitieve prikkel in mijn huidige professionele ontwikkeling.

Terugkijkend naar de afgelopen periode overheerst bij mij het gevoel dat ik sneller klaar had moeten zijn met de studie, echter realiseer ik me dat een mens pieken en dalen kent in het leven waarop men geen grip kan uitoefenen. Ondanks alles ben ik toch dankbaar dat ik met de middelen die ik heb gekregen de lat hoog heb gelegd en daarmee het uiterste van mezelf heb gevraagd. Om die reden beschouw ik deze mastertitel als een bekroning op jarenlang keihard werken.

De masterthesis schrijven is een proces geweest van lange adem die veel tijd, energie en inspanning heeft gevraagd. Gelukkig kon ik in deze fase een beroep doen op de hulp en ondersteuning van verschillende personen. In de eerste plaats wil ik mijn begeleider, dr. Jeroen Janssen heel erg bedanken voor de tijd die hij kon vrijmaken en de waardevolle feedback die ik van hem heb gekregen. In de tweede plaats wil ik alle leerlingen, leerkrachten en directie-leden van OBS De Kubus in Almelo bedanken voor hun tijd, daadkracht en enthousiaste medewerking. In de derde plaats wil ik dr. K. Vernooij en drs. R. Vollenbroek bedanken voor hun inspiratie en bevoegenheid tijdens het proces van dit onderzoek. Beide personen hebben mij gedurende het onderzoek altijd met raad en daad weten bij te staan. Tot slot wil ik mijn familie en mijn hoogzwangere vrouw niet onopgemerkt voorbij laten gaan. Ze zijn voor mij altijd een steun en toeverlaat geweest.

Samenvatting

Lezen is één van de belangrijkste sleutelvaardigheden die in het primair onderwijs geleerd moet worden (Moats, 1999). Goed kunnen lezen is van cruciaal belang voor het schoolsucces, maatschappelijke redzaamheid en het competentiegevoel van leerlingen (Slavin, 2012). Niet elke leerling leert echter even makkelijk lezen. Vooral het technisch lezen is voor een kwart van de leerlingen in het primair onderwijs een ingewikkeld proces. Dit proces vraagt om een systematische en expliciete aanpak en begeleiding van de leerkracht (Vernooy, 2012).

Eén van de effectieve methodieken die van zwakke lezers goede lezers kan maken, is het werken met peer tutoring. Peer tutoring, een vorm van samenwerkend leren, is een methodiek waarvan veel internationaal leesonderzoek aantoonde dat het zwakke lezers daadwerkelijk helpt in het leestempo en aanmoedigt om een betere lezer te worden. Dit onderzoek besteedt aandacht aan een peer tutoring interventie waarin sterke leerlingen, de tutores, in zes weken tijd zwakke leerlingen, de tutees begeleiden. Het onderzoek vond plaats op een basisschool in Almelo waarbij 34 leerlingen wekelijks twee keer dertig minuten in duo's hebben gelezen.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van het "one-group pretest posttest design"; een quasi-experimentele opzet met uitsluitend een experimentele groep. Verder kende het onderzoek voor- en nametingen op leestempo en leesmotivatie van leerlingen in de leesniveaus III, IV en V. Door de verschilcores tussen de voor- en nametingen te bepalen is enerzijds onderzocht of peer tutoring voor leerlingen van verschillende leesniveaus op leestempo even effectief is geweest. Anderzijds is onderzocht of peer tutoring heeft bijgedragen aan het vergroten van de leesmotivatie van leerlingen van verschillende leesniveaus.

Dit onderzoek toont aan dat peer tutoring bijdraagt aan statistisch significante toename in leestempo tussen voor- en nametingen op de drie leesniveaus. Ook blijkt uit dit onderzoek dat het leestempo verschilt tussen leerlingen van de drie verschillende leesniveaus. Verder kan in dit onderzoek niet geconcludeerd worden dat peer tutoring bijdraagt aan het verhogen van de leesmotivatie in de leesniveaus III, IV en V, omdat er geen statistisch significante verschillen zijn gevonden.

Tot slot heeft dit onderzoek enkele nieuwe inzichten en suggesties opgeleverd voor vervolgonderzoek binnen de themagebieden peer tutoring en technisch lezen. Ten eerste is de rol van de leerkracht binnen peer tutoring en technisch lezen cruciaal om verder te onderzoeken. Begrijpen de leerkrachten daadwerkelijk wat peer tutoring inhoudt en passen ze de methodiek correct toe? Ten tweede zijn de effecten van de hoeveelheid tijd voor de leesresultaten ook buitengewoon interessant. Ten derde is de vraag "welke invloed heeft de moeilijkheidsgraad van teksten op de leesresultaten van leerlingen tijdens peer tutoring" eveneens van groot belang voor verdere studie.

Inhoudsopgave

Inleiding	1
Theorie	1
Problemen technisch Lezen	1
Het belang van technisch Lezen	2
Peer Tutoring	3
Leesmotivatie door peer tutoring	4
De effecten van peer tutoring op de verschillende leesniveaus	6
Onderzoeksvragen	8
Methode	9
Onderzoeksdesign	9
Deelnemers	9
Beschrijving interventie peer tutoring	9
Afhankelijke-, onafhankelijke variabelen en instrumenten	9
Procedure	13
Resultaten	14
Discussie	16
Referenties	20
Inhoud Bijlagen	30
Bijlage 1 Training dag 1: Voorafgaand aan het interventieprogramma	31
Bijlage 2 Training dag 2: Voorafgaand aan het interventieprogramma	32
Bijlage 3 Terugbijeenkomst van het interventieprogramma	33
Bijlage 4 Evaluatiebijeenkomst van het interventieprogramma	34
Bijlage 5 Het fasenmodel van Samen Beter Lezen	35
Bijlage 6 Logboekkaart Samen Beter Lezen	36
Bijlage 7 Positieve opmerkingen voor het logboek	37
Bijlage 8 Correctieprocedure Samen Beter Lezen	38
Bijlage 9 Voorbeeldcertificaat voor de tutee	39
Bijlage 10 Voorbeeldcertificaat voor de tutor	40
Bijlage 11 Brief ouders Samen Beter Lezen	41
Bijlage 12 Voorbeelddeelnemersverklaring Samen Beter Lezen	42
Bijlage 13 Checklist Samen Beter Lezen voor de leerkracht	43

Bijlage 14	Vragenlijst Samen Beter Lezen: leerling	45
Bijlage 15	Handleiding Leesattitudeschaal	46
Bijlage 16	De Leesattitudeschaal	49
Bijlage 17	De normen van de leesattitudeschaal volgende de oude Cito-schaal	52
Bijlage 18	De normen van de leesattitudeschaal volgens de nieuwe Cito-schaal	57
Bijlage 19	Verantwoording van de CITO-toetsen	62
Bijlage 20	Verantwoording CITO-toetsen	63
Bijlage 21	Tijdsschema van de masterthesis.	64
Bijlage 22	De risico-analyse	65
Bijlage 23	De vernieuwde leesattitudeschaal	66

„De meest fundamentele verantwoordelijkheid van scholen is leerlingen leren lezen.” (Moats, 1999, p. 9). Goed kunnen lezen wordt gezien als het fundament voor goede leerlingprestaties, maar vormt ook een goede basis om later actief in de samenleving te kunnen functioneren (Meelissen et al., 2012; National Reading Panel, 2000; Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009). Tegenwoordig verlaat een kwart van de leerlingen met een onvoldoende technische leesvaardigheid na groep 8 het primair onderwijs (Vernooy et al., 2012, Kortlever & Lemmens, 2012) en zijn Nederlandse leerlingen de meest gedemotiveerde lezers ter wereld (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012; Meelissen et al., 2012; Slavin, 2012). Een goede leesontwikkeling is niet vanzelfsprekend in het Nederlandse onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2011, 2012a). Eén van de effectieve methodieken die de leesresultaten, leesmotivatie, het zelfbewustzijn en het verantwoordelijkheidsbesef van leerlingen versterkt, is peer tutoring (Woolley, 2006, 2011; Wasik & Slavin, 1993). Peer tutoring is een vorm van samenwerkend leren waarbij een ervaren leerling een leeftijdsgenoot helpt die minder ervaren is (Woolley, 2011). In veel internationaal leesonderzoek wordt aangetoond dat in het bijzonder zwakke leerlingen profiteren van peer tutoring (Scheerens, Luyten en Ravens, 2010; Richardson, 2011), echter worden de effecten op de allerswaksten, die constant op leesniveau E/V¹ scoren niet of nauwelijks besproken. Dit artikel onderzoekt enerzijds of peer tutoring voor leerlingen van verschillende leesniveaus op leestempo even effectief is en anderzijds de effecten van peer tutoring op de leesmotivatie van verschillende leesniveaus.

Theorie

Problemen technisch lezen

Op basis van het onderzoek van Sjitstra, Van der Schoot en Hemker (2002) liet de inspectie van het onderwijs (2006, 2007) zien dat een kwart van de leerlingen het primair onderwijs verlaat met een onvoldoende technische leesvaardigheid. Volgens Houtveen, Kuipers en Vernooy (2005a) zijn dit ongeveer veertigduizend leerlingen met een leesachterstand van twee jaar of meer. Bovendien geven Houtveen et al. (2005a) aan, dat een eenmaal opgedane leesachterstand zeer moeilijk in te lopen is. Slechts een kwart van de leerlingen die in groep vier en vijf tot de zwakke lezers behoort, slaagt erin deze achterstand in te halen (Grossen, 1997). Het gevolg hiervan is, dat Nederland tweehonderd vijftigduizend laaggeletterden kent (Inspectie van het Onderwijs, 2012b).

Niet goed leren lezen aan het begin van de schoolloopbaan gaat gepaard met ernstige problemen zowel ten aanzien van het verloop van de schoolloopbaan, als met betrekking tot het latere maatschappelijk functioneren (Houtveen et al, 2005b). Mensen met leesproblemen participeren volgens Gioia (2007) minder actief in het dagelijks en cultureel leven. Bovendien correleert een slechte lees- en schrijfvaardigheid sterk met werkloosheid, lage lonen en geringe promotiekansen (Gioia, 2007).

¹ Alle toetsen in het Cito Volgstelsel primair onderwijs zijn genormeerd. Op basis van de prestaties van deze leerlingen wordt een indeling gemaakt in leesniveaus. Bij Cito worden twee verschillende soorten niveau-indelingen gehanteerd: een indeling in niveaus I tot en met V en een indeling in niveaus A tot en met E.

Daarnaast hebben leerlingen met een onvoldoende technische leesvaardigheid vrijwel altijd problemen met begrijpend lezen, omdat veel aandacht voor het ontsleutelen van wat er staat belemmerend werkt om de aandacht volledig op de inhoud – het begrijpen van wat er staat- te richten (Heesters et al., 2007; Stoeldraaijer, 2007). Betekenis verlenen aan een tekst hangt sterk af van een efficiënt verlopend technisch leesproces (Pressley & Afflerbach, 1995; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Bovendien blijken Nederlandse leerlingen vaak gedemotiveerd te zijn voor het lezen. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2012b), Heesters et al. (2007) en Wigfield en Guthrie (1997) blijken Nederlandse leerlingen ongemotiveerde lezers te zijn, terwijl in verschillende andere hoog geïndustrialiseerde landen de leerlingen wel gemotiveerd zijn. Volgens Stoeldraaijer (2007) en Aarnoutse en Schellings (2003) lijkt de demotivatie, in de loop van de schooljaren, voor het lezen toe te nemen.

Tenslotte constateert Vernooy (2012) de uiteenlopende omgang van leerkrachten met verschillen tussen leerlingen als een directe invloed op de lees kwaliteit. In het Onderwijsverslag 2010/2011 stelt de Inspectie van het Onderwijs (2012b) vast dat bijna de helft van de leerkrachten in het primair onderwijs één of meer complexe vaardigheden bij het omgaan met verschillen niet beheerst. Het gaat dan voornamelijk om het afstemmen van de instructie, de verwerkingsopdrachten, de onderwijstijd, maar ook om het analyseren van de voortgang van de leerlingen en het bieden van planmatige zorg. Bovendien komt uit wetenschappelijk onderzoek naar voren dat, naast de omgang met verschillen van leerlingen, ook de leerkracht zelf relatief veel invloed heeft op de leesprestaties van de leerlingen (Hattie, 2008,2009). Vanuit de belangen van risico-lezers is de constatering van de Inspectie van het Onderwijs (2012b) zorgelijk, dat na 2000 de kwaliteit van het didactisch handelen van docenten terugloopt. Afname van de kwaliteit van het didactisch handelen betekent dat het onderwijs voornamelijk aan risico-leerlingen minder effectief wordt (Hattie, 2012). Hattie merkt op, dat juist risicolezers profiteren van het effectief didactisch handelen van de leerkracht.

Het belang van technisch lezen

Technisch lezen is een belangrijke vaardigheid die leerlingen moeten beheersen (Vernooy, 2005a). Om goed te kunnen lezen moeten leerlingen allereerst vloeiend woorden kunnen decoderen en vervolgens begrijpend lezen (Oakhill & Cain, 2007; National Reading Panel, 2000).

Technisch lezen is in westerse samenlevingen het verklanken van woorden en zinnen zonder er een betekenis aan te verbinden (Vernooy, 2009a). Volgens Vernooy (2009b) wordt het lezen gedaan vanuit het alfabetisch principe. Hiermee wordt bedoeld dat letters klanken representeren. Leerlingen die leren lezen, moeten zich de klank-tekenkoppeling in woorden eigen maken om woorden te kunnen lezen die zij nooit gezien hebben. Het leren decoderen is het voornaamste middel om woorden te leren herkennen (Vernooy, 2005a, 2005b). Om te leren decoderen moeten leerlingen eerst weten dat we van links naar rechts lezen en dat letters voor klanken staan. Volgens Houtveen, Kuipers en Vernooy (2005a) en Guthrie et al. (2004) wordt het vlot en vloeiend technisch lezen gezien als een brug naar

het begrijpend lezen, omdat het uiteindelijke doel van effectief leesonderwijs is dat elke leerling een goede begrijpende lezer wordt.

Leerlingen die niet vlot en vloeiend kunnen lezen hebben grote moeite met het begrijpend lezen en de woordenschatontwikkeling (Guthrie et al., 2004). Bovendien zijn de sociaal-emotionele problemen en gedragsproblemen ook belangrijke argumenten die het belang van technisch lezen onderstrepen. Veel leesproblemen zouden kunnen worden voorkomen door vroegtijdig interveniëren en het vervolgens geven van intensieve instructie aan de risico-lezers (Snow, Burns & Griffin, 1998; Simmons & Kameenui, 1998; Palinscar & Brown, 1984; Pressley & Afflerbach 1995).

Peer Tutoring

Peer tutoring is een specifieke vorm van samenwerkend leren, gericht op de verwerving van kennis en vaardigheden via samenwerking tussen en actieve ondersteuning van leeftijdsgenoten (peers) in kleine groepen of leerparen (Topping, 2005). Het samen leren tussen leeftijdsgenoten wordt daarbij gekenmerkt door de opname van specifieke rollen als tutor of tutee. Leerlingen in de tutorrol beschikken over meer kennis en fungeren van daaruit als een coach: de tutor stimuleert het leerproces in de peergroep door het stellen van allerhande vragen, het bieden van verduidelijking of het aanreiken van hints en scaffolds die medelerenden aanzetten tot meer diepgaande kennisverwerving (Chi et al., 2001). Leerlingen die op deze manier begeleid worden door de tutor, worden aangeduid met de term "tutees".

Volgens Ten Dam en Voltman (2012) is leren niet uitsluitend een individuele aangelegenheid, maar krijgt leren pas betekenis in interactie met peers (Ten Dam & Voltman, 2012). Vanuit de literatuur wordt peer tutoring gezien als een effectieve werkvorm (Palinscar & Brown, 1984), die leidt tot significante verbeteringen bij onder andere de vakgebieden rekenen en taal (Topping, 2005). Echter zijn de effecten op sociaal gebied moeilijker aan te tonen en kan er niet altijd wetenschappelijk worden vastgesteld dat de interventies met peer tutoring effectief zijn (Topping, 2005).

Uit overzichtsstudies naar peer tutoring blijkt dat de meerwaarde van peer tutoring vooral ligt op metacognitief terrein (Topping, 1996, 2005). Leerlingen zijn door de interactie met elkaar minder geneigd om direct te handelen, maar oriënteren zich eerst op het probleem of de taak (Janssen, Ten Dam & Van Hout-Wolters, 2002). Verder neemt door peer tutoring voornamelijk het oefenen en taakgerichte leertijd van zwakke leerlingen toe (Vernooy, 2006). Daarnaast toont het onderzoek van Berrill (2009) aan, dat peer tutoring met jonge leerlingen een effectieve vorm van samenwerkend leren is, waarbij de tutor als model fungeert, vragen stelt, corrigeert, feedback geeft, zaken verduidelijkt en aanwijzingen geeft. Peer tutoring biedt daarom mogelijkheden om de leesontwikkeling van risicolezers te ondersteunen.

Maar Berrill (2009) en Topping (2005) plaatsen hierbij wel een kanttekening. Peer tutoring is niet hetzelfde als leerlingen bij elkaar zetten en er het beste van hopen. Integendeel, tutoren, tutees en docenten moeten getraind worden en vanuit goede inzichten en een organisatie werken. Bovendien

moeten tutoren regelmatig feedback op hun werk krijgen. De National Reading Panel (2000) gaf eveneens aan dat peer tutoring, waarbij het gaat om hardop lezen met feedback en begeleiding, leidt tot beter lezen van leerlingen. Onderzoek van Tymms et al. (2011) in Schotland toont, dat 'peer tutoring' als aanvulling op de instructie van de leerkracht een effectieve aanpak kan zijn.

Verder laat onderzoek zien dat peer tutoring bijdraagt aan het reduceren van onzekerheid bij de tutee en bevorderlijk is voor een schoolcultuur waarin elkaar helpen en voor elkaar zorgen centraal staan (Topping, 1996; 2005). Ook draagt peer tutoring bij aan een positieve sfeer op school en bij het tegengaan van pesten (Cartwright, 2005). Daarnaast versterkt peer tutoring bij de tutor het zelfvertrouwen (Cartwright, 2005; Turner, 1999; Colvin & Ashman, 2010), een zelfstandige proactieve houding (Cartwright, 2005), het gevoel controle te hebben over de situatie in plaats van afhankelijk te zijn van anderen (Turner, 1999). Voor de tutee worden vooral effecten op eigenaarschap van het leerproces gerapporteerd.

Tot slot is deze methodiek niet alleen geschikt voor leerlingen in groep 4 tot en met 8, maar ook voor oudere leerlingen (Topping, 2005). Het meest effectief waren de groepen waar de tutor twee jaar ouder was dan de zwakke lezer (Topping, 2001). Ook Hattie (2009, 2012) toont dat peer tutoring een behoorlijk effect heeft op de leesprestaties van zowel zwakke als sterke leerlingen. Daarnaast is volgens Woolley (2006) het samenwerken met leeftijdsgenoten een middel om bij oudere zwakke lezers de motivatie voor lezen terug te krijgen. Echter moet peer tutoring niet gezien worden als een plaatsvervanger van de leerkracht, die kwalitatief goed lesgeeft (Tymms et al., 2011).

Leesmotivatie door peer tutoring

Motivatieonderzoek binnen het onderwijs is in de afgelopen veertig tot vijftig jaar geëvolueerd van een behavioristische benadering naar een benadering die intrinsieke motivatie vooropstelt. Het meest fundamentele onderscheid, is het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Vansteenkiste et al., 2006; Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie verwijst naar het ondernemen van activiteiten, het doen van dingen, omdat deze vanuit zichzelf interessant of plezierig zijn om te doen. Extrinsieke motivatie daarentegen verwijst naar activiteiten die ondernomen worden om andere, externe redenen, vanuit andere drijfveren dan het bezig zijn met de activiteit zelf.

Op grond van drie decennia onderzoek stellen Sainsbury en Clarkson (2008) vast dat de kwaliteit van leren door intrinsiek gemotiveerde leerlingen substantieel anders is dan de kwaliteit van leren door extrinsiek gemotiveerde leerlingen. Intrinsieke motivatie is een zeer krachtige bron voor het hogere orde leren en creativiteit (Ryan en Deci, 2000). Juist omdat intrinsieke motivatie een krachtig vehikel binnen leeromgevingen kan zijn, is het volgens Ryan en Deci (2000) extra belangrijk om factoren in de omgeving van leerlingen te identificeren die deze intrinsieke motivatie kunnen versterken dan wel ondergraven. De sleutel voor succesvol, effectief onderwijzen is volgens Ryan en Deci (2000) gelegen in het bewerkstelligen van activerende en op de wil van leerlingen gebaseerde vormen van extrinsieke motivatie door leerkrachten.

De huidige motivatieproblemen van leerlingen en het afnemen hiervan naarmate leerlingen ouder worden zijn verschijnselen die zowel in het maatschappelijk debat als in het overheidsbeleid en de wetenschap de nodige aandacht krijgen (Mc Kenna et al., 1995; Vernooy, 2006). De motivatieproblemen van leerlingen in het onderwijs zijn allerm minst een specifiek Nederlands probleem; de problematiek is international (Peetsma, Hasher, Van der Veen & Roede, 2005). Ook Twist et al. (2004) erkennen dit en constateren dat leerlingen in Nederland en de Verenigde Staten de meest negatieve instelling ten opzichte van lezen hebben.

Tot slot kan worden opgemerkt dat het werken met leeftijdsgenoten binnen peer tutoring de leesmotivatie van leerlingen aanzienlijk vergroot (Woolley, 2011). Er zijn verschillende redenen te noemen waarom peer tutoring bijdraagt aan het vergroten van de intrinsieke motivatie onder leerlingen. Eén van de redenen is dat er wordt gelezen in een schoolcultuur waarin elkaar helpen en voor elkaar zorgen centraal staan (Topping, 1996, 2005). Het bewerkstelligen van deze cultuur waarin kennisdeling en samenwerking voorop staat, zorgt voor een duidelijke versterking van de intrinsieke motivatie. Een andere reden is het blijk geven van waardering en respect voor de prestaties van de zwakke lezers in plaats van alleen maar signaleren van tekortkomingen (Cartwright, 2005). Het krijgen van praktische tips en ondersteuning in plaats van kritiek op het functioneren zorgt ervoor dat voornamelijk zwakke lezers zich gewaardeerd voelen (Colvin en Ashman, 2010). Nog een andere reden die erg bevorderlijk is voor de intrinsieke motivatie is het welbevinden. Gebrek aan welbevinden kan leerlingen afleiden en de motivatie en leesprestaties negatief beïnvloeden (Van Veen & Peetsma, 2009). In aansluiting hierop geeft de zelfdeterminatietheorie (Ryan en Deci, 2000) een betrouwbaar theoretisch kader voor het bevorderen van de intrinsieke motivatie. Deze theorie beschouwt de bevrediging van de aangeboren psychologische basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie als cruciale voedingsstoffen voor persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren (Ryan en Deci, 2000; Isen & Reeve, 2005).

Hieronder volgt een opsomming hoe deze drie basisbehoeften concreet worden vervuld tijdens peer tutoring. Ten eerste wordt de autonomie van leerlingen gestimuleerd. Peer tutoring plaatst de leerlingen in een leiderschapsrol waarbij ze mede de verantwoordelijkheid krijgen om met een jongere leerling te leren lezen (Worthy et al., 2002). De leiderschapsrol geeft leerlingen een bepaalde vorm van autonomie en vereist van hen kritische denkvaardigheden waarop leeszwakke leerlingen vaak niet worden aangesproken tijdens traditionele instructie (Paterson & Elliott, 2006; Worthy et al., 2002).

Ten tweede wordt via peer tutoring competentieondersteunend gewerkt. Zwakkere lezers worden tijdens het leesproces doorgaans geconfronteerd met wat ze niet kunnen (Cartwright, 2005). Tutor zijn in een peer tutoring programma laat het denken vanuit tekortkomingen achter zich en vertrekt vanuit de kennis en vaardigheden waarover de leeszakkere leerling wel beschikt (Paterson & Elliott, 2006). Het doel is dan ook om de leerlingen niet meer te laten kijken naar wat ze niet kunnen op het gebied van lezen, maar hen de sterktes te laten inzien en te tonen over welke vaardigheden ze wel reeds beschikken (Paterson & Elliott, 2006). Onderzoek toont aan dat wanneer leeszakkere

lezers de tutorrol vervullen en ze aan de tutee voorlezen, ze voor het eerst het gevoel hebben bekwaam te zijn, wat leidt tot een verhoogde motivatie (Gambrell et al., 1996; Paterson & Elliott, 2006). Leerlingen bij wie leren moeilijker gaat, zijn geneigd succes toe te schrijven aan geluk en mislukkingen aan hun eigen onbekwaamheid (Palinscar, 2003; Van Keer, 2002). Onderzoek wijst uit dat vooral leeszakkere leerlingen profiteren van het werken met peer tutoring (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997; Klingner & Vaughn, 1996).

Ten derde wordt door het gebruik van peer tutoring verbondenheid gestimuleerd. Worthy et al. (2000, p. 180) staan in hun onderzoek stil bij de sociale invloeden op motivatie: "Social influences and interactions can help enhance students' interest in reading for pleasure". De mogelijkheid tot samenwerking kan de leesmotivatie van leerlingen bevorderen en versterken (Gambrell, 1996; Palinscar, 2003), in het bijzonder bij het lezen met een leespartner (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Aansluitend hierop laat recent onderzoek zien dat het aangaan van een relatie tijdens het lezen een positieve invloed heeft op de motivatie van leerlingen (Martin & Dowson, 2009).

De effecten van peer tutoring op de verschillende leesniveaus

Uit diverse onderzoeken van Vernooij (2006, 2009, 2012) en uit internationale onderzoeken maken we op dat alleen wanneer peer tutoring processen goed verlopen, peer tutoring effectief is voor de zwakke lezers (Fuchs et al., 1997; Fuchs et al., 1999a; Fuchs et al., 1999b; Hattie, 2008,2009,2012). Het blijft echter onduidelijk voor welke leesniveaus peer tutoring het meest effectief blijkt te zijn en welke verschillen er bestaan tussen de verschillende leesniveaus. Oostdam (2014) concludeert dat vooral leerlingen in de groepen drie, vier en vijf van het primair onderwijs, leerlingen uit achterstandsgroepen en leerlingen met achterblijvende resultaten de grootste winst boeken bij peer tutoring. Leerlingen met een onveranderlijk leesniveau E/V op leestoetsen daarentegen profiteren minder van peer tutoring (Vernooij, 2012). Dit zijn voornamelijk leerlingen die specifieke aandacht nodig hebben die alleen door de leerkracht geboden kan worden (Vernooij, 2012). Aan de andere kant moet in ogenschouw worden genomen dat het vanuit sociale motieven wenselijk is dat deze leerlingen ook betrokken worden bij peer tutoring. Het af en toe met een tutor werken, zorgt ervoor dat deze leerlingen zich niet tekort gedaan voelen.

Bij peer tutoring neemt de tutor de rol over van een instructieverantwoordelijke en past strategieën toe zoals modeling, coaching, scaffolding, articuleren, reflecteren en exploreren. Leerlingen die deelnemen aan peer tutoring zijn actiever betrokken bij hun leerproces. Door de actieve rol die leerlingen binnen de peer tutoringcontext toebedeeld krijgen komen zij tot dieper begrip en verwerven zij sneller inzicht in het leerproces (Topping, 2000). Dit resulteert tenslotte in betere leerprestaties bij leerlingen (Roscoe & Chi, 2007).

Vanuit theoretisch oogpunt sluit deze theorie van peer tutoring aan op het socio-historisch perspectief van Vygotsky en de mediërende rol van anderen in de sociaal-culturele context. Vygotsky (1962) maakt onderscheid tussen twee leerniveaus bij leerlingen: het actuele ontwikkelingsniveau en

het hogere ontwikkelingsniveau. Met het actuele ontwikkelingsniveau worden activiteiten bedoeld die de leerling zelfstandig uitvoert. Het hogere ontwikkelingsniveau daarentegen zijn activiteiten die de leerling nog niet zelfstandig kan uitvoeren, maar wel met de sociale ondersteuning van de volwassene of leeftijdsgenoot. Dit wordt de "zone van naaste ontwikkeling" genoemd. Samenvattend kan worden geconcludeerd dat het leren volgens de theorie van Vygotsky wordt gestimuleerd door het creëren van een zone van naaste ontwikkeling: een zone waarin een lerende nog niet in staat is om een bepaald probleem zelf op te lossen, maar wel via de samenwerking met één of meer vaardige personen. Met andere woorden, de theorie van Vygotsky (1962) laat zien dat leerlingen echter meer kunnen presteren, echter moet de "zone van naaste ontwikkeling" wel gepaard gaan met de doelgerichte hulp van de volwassene of leeftijdsgenoot.

Tot slot is de leerkrachtstijl binnen peer tutoring een cruciale factor om kwalitatief hoogwaardige vormen van leesmotivatie te stimuleren in de verschillende leesniveaus (Isen & Reeve, 2005; Ryan & Deci, 2000). De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) schuift drie psychologische behoeften naar voren die motivatie binnen peer tutoring bevorderen. Ten eerste hecht de zelfdeterminatietheorie belang aan een autonomiebevorderende leerkrachtstijl, waarbij de leerkracht de leerlingen een gevoel van psychologische vrijheid geeft tijdens leesactiviteiten, zodat de leerlingen ervaren verantwoordelijk te zijn voor hun eigen belang (De Naeghel et al., 2012; Jang, Reeve & Deci, 2010). De autonomie van leerlingen binnen peer tutoring kan gestimuleerd worden door hen uitdagende en verrijkende leesopdrachten aan te bieden (Jang et al., 2010). Ten tweede wijst de zelfdeterminatietheorie op het belang van het stimuleren van competentie door zoveel mogelijk structuur aan te brengen en duidelijke verwachtingen te stellen over de te bereiken leesresultaten (Jang et al., 2010; Skinner & Belmont, 1993). Dit kan bijvoorbeeld door samen met de leerlingen de verschillende stappen te bekijken die ze zullen moeten doorlopen voor een bepaalde leesactiviteit (Jang et al., 2010; Skinner & Belmont, 1993). Ten derde is het belang van het stimuleren van verbondenheid groot. Wanneer leerkrachten betrokkenheid tonen, zorgt dit er voor dat leerlingen zich verbonden voelen met de leerkracht en de leeftijdsgenoten (Ryan & Deci, 2000). Deze verbondenheid gaat gepaard met een gevoel van aanvaarding door de ander en omvat zowel gedrags- als emotionele betrokkenheid (Ryan & Deci, 2000; Skinner & Belmont, 1993).

Onderzoeksvragen

Zoals weergegeven in de inleiding is het doel van dit onderzoek tweeledig. Enerzijds wordt onderzocht of peer tutoring voor leerlingen van leesniveaus III, IV en V op leestempo even effectief is en anderzijds wordt onderzocht of peer tutoring bijdraagt aan het vergroten van de leesmotivatie van lezers in de leesniveaus III, IV en V.

Het onderzoek bestaat uit voor- en nametingen op zowel leestempo als leesmotivatie van de verschillende leesniveaus. Tussen de voor- en nameting vindt zes weken lang een interventieprogramma plaats, die Samen Beter Lezen (Klaassen & Stienstra-Sondij, 1999) heet. Dit interventieprogramma Samen Beter Lezen wordt groepsoverstijgend toegepast waarbij zwakke lezers uit de groepen vier en vijf worden begeleid door sterke lezers uit de groepen zeven en acht. Deze begeleiding zal worden gedaan door sterke lezers met een leesniveau I op Cito, de zwakke lezers daarentegen hebben een leesniveau III, IV en V op Cito. Een belangrijke opmerking hierbij is dat het gehele artikel zich voornamelijk richt op de leesresultaten en leesmotivatie van de leerlingen in niveaugroepen III, IV en V.

De onderzoeksvragen die hierop aansluiten zijn:

1. *"Bestaan er verschillen in de effectiviteit van peer tutoring met betrekking tot het leestempo voor leerlingen van leesniveaus III, IV en V van Cito?"*
2. *"Leidt peer tutoring van zes weken tot een vergroting van de motivatie van de zwakke leerlingen in de leesniveaus III, IV en V van Cito?"*

Methode

Onderzoeksdesign

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van het one-group pretest posttest design (Cook & Campbell, 1979). De quasi-experimentele opzet bestond uit één experimentele groep ($n=34$). In deze experimentele groep is de interventie peer tutoring ingezet voor een periode van zes weken om te bepalen of peer tutoring voor leerlingen van verschillende leesniveaus even effectief is geweest. Daarnaast is er gekeken of peer tutoring heeft bijgedragen aan het vergroten van de leesmotivatie van leerlingen in de leesniveaus III, IV en V.

Deelnemers

De deelnemers zijn 19 leerlingen uit groep vier en 15 leerlingen uit groep vijf. Hiervan zitten 17 leerlingen in leesniveau III, 10 leerlingen in leesniveau IV en 7 leerlingen in leesniveau V. Verder bestonden de deelnemers uit 19 leerlingen uit groep zeven en 15 leerlingen uit de groep acht met leesniveau I. Het aantal jongens in dit onderzoek is 15 en het aantal meisjes 19. Daarnaast bestond het onderzoek uit 14 allochtone en 20 autochtone leerlingen. De selectie van de respondenten is geschied door de criteria die beschreven staan in de procedure. De leerlingen uit deze groepen zijn niet random geselecteerd.

Beschrijving interventie peer tutoring

Er is gewerkt volgens de oefenmethode Samen Beter Lezen, die hoofdzakelijk gebaseerd is op de leesteknik paired reading van Topping (1995). Ieder leesmoment van Samen Beter Lezen is opgebouwd volgens een vaste indeling in drie fasen. Zie hiervoor Bijlage 5. Voorafgaand aan de interventie is twee keer een training door de onderzoeker verzorgd aan tutoren en tutees. Verder heeft het interventieprogramma in totaal zes weken geduurd waarin wekelijks twee keer half uur aandacht is besteed aan peer tutoring. De tutor en de tutee hebben op een gestructureerde en systematische manier met boeken geoefend die afkomstig waren uit de schoolbibliotheek. De ib'er en de leerkrachten hebben tijdens het leesproces leerlingen ondersteund bij het kiezen en bepalen van geschikt leesmateriaal. De beste oefenstof zijn namelijk boeken of teksten waarbij de leerling met ongeveer 10 procent van de woorden nog moeite heeft en 90 procent van de woorden onmiddellijk goed en vlot genoeg kan lezen. In de praktijk betekent dit een AVI-niveau hoger dan het AVI-niveau dat de leerling beheerst (Vernooy, 2005a). Voor een verdere gedetailleerde beschrijving van dit programma, zie Bijlagen 1 tot en met 14.

Afhankelijke-, onafhankelijke variabelen en instrumenten

Het onderzoek kent twee afhankelijke variabelen, namelijk het leestempo en de leesmotivatie en één onafhankelijke variabele, de leesniveaus III, IV en V van Cito. De DMT- toetsen en de AVI-toetsen van Cito worden gebruikt als meetinstrumenten bij de eerste variabele, het leestempo. Voor het meten

van de tweede variabele, de leesmotivatie wordt de leesattitudeschaal van Aarnoutse en Konings (2013a, 2013b) gebruikt. Hieronder wordt de inhoud van de gebruikte instrumenten verder toegelicht. Voor alle hieronder gebruikte toetsen is de volgende informatie relevant. De voormetingen op DMT vonden eind Januari plaats en de nametingen midden April. Tussen de voor- en nametingen vond een zes weken durend interventieprogramma plaats.

Drie-Minuten-Toets: De drie-minuten toets is een toets uit het Cito leerlingvolgsysteem en is ontwikkeld door Jongen en Krom (2009). De DMT is primair bedoeld voor leerlingen in de groepen 3 tot en met 8 van het basisonderwijs. Het doel van de DMT is het vaststellen hoe goed en hoe snel een leerling losse woorden van uiteenlopend moeilijkheidsgraad kan verklanken. De toets bestaat uit drie leeskaarten die een leerling elk gedurende een minuut hardop moet lezen. Op leeskaart één staan klankzuivere éénlettergrepige woorden (km-,mk-, en mkm-woorden). Op leeskaart twee staan andere éénlettergrepige woorden (mmk-, mmkm en mmkmm-woorden) en op leeskaart drie staan twee-of meerlettergrepige woorden. De kaarten worden individueel afgenomen.

AVI-toetsen: De AVI-toets is ook ontwikkeld door Jongen en Krom (2009) en wordt gebruikt voor leerlingen in de groepen 3 tot en met 8. Het doel van de AVI-toetsen is het vaststellen van het technisch leesniveau van leerlingen om zo leesstof te kiezen die aansluit bij hun leesontwikkeling. Het AVI-toetspakket bestaat uit negen kaarten, één voor elk niveau. Op iedere kaart staat een tekst die is gekoppeld aan een niveau. Om het technisch leesniveau van een leerling te bepalen worden de kaarten individueel gelezen. Wanneer een leerling volgens de scoring een kaart voldoende heeft gelezen wordt het niveau bepaald.

Zowel de DMT als AVI zijn gestandaardiseerde toetsinstrumenten die al langer bestaan in het basisonderwijs (Verhoeven, 1992). Niet voor niets hebben beide instrumenten van de COTAN (Commissie Testaangelegenheden Nederland van het Nederlandse instituut van Psychologen) op alle van toepassing zijnde criteria de kwalificatie "goed" gekregen.

De Leesattitudeschaal: Het doel van de leesattitudeschaal is het meten in hoeverre leerlingen in de experimentele groep het lezen fijn vinden (Aarnoutse & Konings, 2013b). Deze toets is primair bedoeld voor leerlingen uit de groepen 4 tot en met 8 en bestaat uit 46 vragen die met ja of nee worden beantwoord.

De leesattitudeschaal bestaat uit drie schalen: 1) Lezen in de klas, 2) lezen thuis en 3) de algemene leesattitude. De eerste schaal "lezen in de klas" heeft tot doel om de attitude van leerlingen te meten ten aanzien van bepaalde leessituaties en leesmaterialen in de klas. Twee voorbeeldvragen uit dit onderdeel zijn: "Vind je het fijn als je in de klas mag voorlezen?" en "Heb je thuis veel boeken?". De tweede schaal "lezen thuis" daarentegen heeft tot doel om de attitude van leerlingen te meten ten aanzien

van bepaalde leessituaties en leesmaterialen die in de thuissituatie van een leerling voorkomen. Twee voorbeeldvragen uit dit onderdeel zijn: "Lees je thuis veel?" en "Vind je het fijn om over boeken te praten?". Tot slot heeft de derde schaal "de algemene leesattitude" tot doel om de attitude van leerlingen te meten ten aanzien van lezen en leesmateriaal in het algemeen. Het zijn voornamelijk de eerste twee schalen "het lezen in de klas" en "het lezen thuis" die de leerkracht de nodige informatie geven over de attitude van de leerlingen ten aanzien van bepaalde leessituaties en leesmaterialen in de klas of thuis. De laatste schaal geeft de leerkracht inzicht in de leesattitude van de leerlingen in het algemeen.

Zoals in het begin aangegeven bestaat de formulering van deze vragenlijst uit een schaal met dichotome items waarop met ja of nee geantwoord kan worden. Aan deze manier van vragen stellen kleven enkele voordelen. Eén van de voordelen is dat deze schaal in tegenstelling tot andere drie-,vijf-, zeven puntsschalen leerlingen ertoe dwingt om een keuze te maken. Een ander belangrijker voordeel is dat de leerlingen en met name de jongere leerlingen geen moeite hebben om deze vragen te begrijpen en te beantwoorden.

Kijkend naar de betrouwbaarheid van de drie afzonderlijke schalen van de vragenlijst valt op dat de cronbach's alpha van deze schalen oorspronkelijk onder de standaardnorm van .7 lagen. In de hieronderstaande tabel wordt de oorspronkelijke cronbach's alpha en de huidige cronbach's alpha van de vragenlijst weergegeven.

Tabel 1. *De betrouwbaarheid van de vragenlijst leesattitudeschaal*

Onderdelen	Cronbach's Alpha in de oorspronkelijke setting	Cronbach's alpha in de huidige setting (na hercoderen en items weglaten)	Items gehercodeerd om de Cronbach's Alpha te verhogen	Item(s) weggelaten die de Cronbach's Alpha verhogen
Schaal 1				
Lezen in de klas (items 1 t/m 14)	$\alpha = ,174$	$\alpha = ,718$	1,3 en 14	5,6,9,10,11
Schaal 2				
Lezen thuis (items 15 t/m 28)	$\alpha = ,672$	$\alpha = ,690$	-	18
Schaal 3				
De leesattitude (items 29 t/m 46)	$\alpha = ,455$	$\alpha = ,826$	29,33,34,37,44,45	-

Ter verduidelijking worden hieronder de drie gehercodeerde voorbeeldvragen genoemd. "Lees je in de klas alleen maar als het moet?", "Vind je vrij lezen in de klas een beetje saai?" en "Vind je het vervelend als juf de klas vraagt om veel te lezen?" zijn ingewikkelde negatief geformuleerde vragen, die interpreteren dat indien een leerling met "ja" antwoordt, dit een teken van motivatie is. Om die reden zijn deze vragen opnieuw gecodeerd.

Naast het hercoderen was het verwijderen van de items ook een zeer belangrijk punt om de waarde van de cronbach's alpha te verhogen. Ter verduidelijking worden hier eveneens drie voorbeeldvragen genoemd, die verklaren waarom de items zijn verwijderd. "Wil je in de klas graag over boeken praten?", "Wil je graag in groepjes over boeken praten?" en "Zijn er in de bieb genoeg boeken die je wilt lezen?" zijn vragen die evenals de negatief geformuleerde vragen de waarde van de cronbach's alpha verminderen. Bovendien zijn het geen items die exact het lezen in de klas meten.

Ter afsluiting kunnen we concluderen dat de waarde van de cronbach's alpha hoger wordt na het verwijderen of hercoderen van de items (Field, 2013). Voor dit onderzoek zijn beide aspecten toegepast. Op dit moment bestaat de gehele vragenlijst van de leesattitudeschaal uit veertig vragen. De eerste schaal, lezen in de klas bestaat nu uit negen items, de tweede schaal, lezen thuis, uit dertien items en de derde schaal, de algemene leesattitude uit achttien items.

Procedure

De zwakke lezers- de tutees met leesniveaus III, IV en V zijn in dit onderzoek gekoppeld aan de sterke lezers- de tutoren met leesniveau I. De peer tutoring interventie vond groepsoverstijgend plaats waarbij tutoren uit de groepen zeven en acht tutees uit de groepen vier en vijf hebben begeleid. Er zijn geen leerlingen geselecteerd met ingewikkelde leesproblemen (zoals dyslexie) en opvallende gedragsproblemen.

De peer tutoring interventie, "Samen Beter Lezen", van Topping (1995) is tijdens de lessen toegepast. De specifieke inhoud van het programma kan nagelezen worden in de hierbij toegevoegde Bijlagen 1 t/m 18. De duur van de experimentele conditie was zes weken waarbij wekelijks twee keer dertig minuten peer tutoring in het technisch lezen heeft plaatsgevonden. Voorafgaand aan deze experimentele conditie vond er een training plaats van twee bijeenkomsten waarbij zowel tutoren als tutees zijn begeleid. Deze training is door mij verzorgd en heeft plaatsgevonden met video-fragmenten. Middels voor- en nametingen zijn de verschillen in leestempo en leesmotivatie van de verschillende leesniveaus bepaald.

In nauw overleg met de intern begeleider, leesspecialisten en de groepsleerkrachten is bij de selectie van de paren naast het technisch leesniveau ook rekening gehouden met de motivatie en de sociale relaties in de groep. Het lag voor de hand om leerlingen die niet met elkaar overweg konden, niet te laten samenwerken. Bovendien werd bij de selectie van de paren ook rekening gehouden met de vereisten van Fuchs et al. (1997). Zij adviseren namelijk dat elk duo minimal twee niveaus van elkaar moeten verschillen om effectief te kunnen samenwerken tijdens de lessen. Tot slot is na drie weken de samenstelling van de koppels veranderd om zwakke lezers de gelegenheid te geven om met andere goede lezers te werken (Vernooy, 2012).

Resultaten

Om de twee onderzoeksvragen "Bestaan er verschillen in de effectiviteit van peer tutoring met betrekking tot het leestempo voor leerlingen van verschillende leesniveaus?" en "Leidt peer tutoring van zes weken tot een vergroting van de motivatie van de zwakke leerlingen in de leesniveaus III, IV en V van Cito?" te beantwoorden, zijn in plaats van de ANOVA-repeated-measures test, non-parametrische toetsen afgenomen. Aangezien twee variabelen leestempo en leesmotivatie niet normaal verdeeld waren, was de keuze voor de non-parametrische toets de meest voor de hand liggend.

Voor elke afhankelijke variabele is nagegaan of er tussen de leesniveaus een verschil is op de voor- en de nameting. Dit is gedaan met de Kruskal-Wallis toets (Field, 2013). Naast deze analyses is er tenslotte voor ieder leesniveau nagegaan of er een verschil is op de voor- en de nameting. Dit is geanalyseerd met de Wilcoxon toetsen (Field, 2013). Hieronder volgt een overzichtstabel met beschrijvende gegevens waarin voor elke afhankelijke variabele het gemiddelde en de standaarddeviatie is uitgesplitst per groep op de voor- en nameting.

Tabel 2. Overzichtstabel beschrijvende gegevens

	III		IV		V							
	Voor	Na	Voor	Na	Voor	Na	Voor	Na	Voor	Na	Voor	Na
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Leestempo	61.53	9.58	65.53	8.86	51.10	9.48	56.20	9.26	36.43	15.63	43.57	16.82
Leesmotivatie												
1e schaal	.57	.25	.59	.28	.67	.21	.76	.14	.60	.37	.60	.26
Lezen klas												
2e schaal	.50	.25	.55	.21	.61	.20	.71	.17	.57	.14	.53	.26
Lezen thuis												
3e schaal	.58	.28	.68	.27	.67	.18	.69	.19	.55	.21	.52	.22
De leesattitude												

Experimentele groep N=34

Analyses van de gegevens van het leestempo (DMT-VS)

Uit de Kruskal-Wallis toetsen blijkt dat de leesniveaus III, IV en V zowel op de voormeting ($X^2(2) = 13.988$; $p < .05$) als op de nameting ($X^2(2) = 10.794$; $p < .05$;) statistisch verschilt tussen de groepen. De Wilcoxon-toets toont eveneens aan dat er een statistisch significant verschil is in leestempo tussen de voor- en nameting ($z = -4.403$; $p < .05$). In tabel 2 is te zien dat voor alle drie de leesniveaus het leestempo op de nameting hoger ligt dan op de voormeting. Bovendien blijkt uit de drie Wilcoxon toetsen voor de leesniveaus III, IV en V statistisch significante verschillen te zijn tussen de voor- en nameting (DMT-leesniveau III: $z = -3.426$; $p < .05$; DMT-leesniveau IV: $z = -1.989$; $p < .05$; DMT-leesniveau V: $z = -2.371$; $p < .05$). Samenvattend kunnen we stellen dat de verschillen tussen de leesniveaus III, IV en V met betrekking tot het leestempo significant zijn. Ook de verschillen in de

leesniveaus III, IV en V met betrekking tot het leestempo zijn significant. Bovendien blijkt, na vergelijking van de gemiddelde scores op de voor- en nameting in tabel 2, dat leesniveau V de hoogste groei en leesniveau III de laagste groei heeft.

Analyses leesmotivatie; de eerste schaal, lezen in de klas

Uit de Kruskal-Wallis toetsen blijkt dat de leesniveaus III, IV en V niet van elkaar verschillen op de voormeting ($X^2(2) = .950$; $p = .622$) en niet op de nameting ($X^2(2) = 2.764$; $p = .251$). De Wilcoxon-toets toont dat er geen statistisch significant verschil is in leesmotivatie tussen de voor- en nameting ($z = 0.909$; $p = .363$). Uit de drie Wilcoxon toetsen voor de leesniveaus III, IV en V zijn er eveneens geen statistisch significante verschillen (DMT-leesniveau III: $z = 0.036$; $p = .971$; DMT-leesniveau IV: $z = 1.496$; $p = .135$; DMT-leesniveau V: $z = 0,000$; $p = 1.000$). Samenvattend kan men stellen dat de verschillen tussen de leesniveaus met betrekking tot de leesmotivatie op de eerste schaal "lezen in de klas" niet significant zijn. Ook de verschillen in de leesniveaus III, IV en V met betrekking tot de eerste schaal van de leesmotivatie zijn niet significant.

Analyses leesmotivatie; de tweede schaal, lezen thuis

Uit de Kruskal-Wallis toetsen blijkt dat er geen statistisch significante verschillen in motivatie voor lezen thuis is tussen de drie leesniveaus op zowel de voormeting ($X^2(2) = 1.486$; $p = .476$) als op de nameting ($X^2(2) = 2.635$; $p = .268$). Ook de Wilcoxon-toets toont aan dat er geen statistisch significante verschillen zijn tussen de voor- en nametingen ($z = -1.811$; $p = .070$). Verder blijkt uit de twee Wilcoxon toetsen voor de leesniveaus III en V dat er eveneens geen statistisch significante verschillen zijn tussen de voor- en nameting (DMT-leesniveau III: $z = -1.188$; $p = .235$; DMT-leesniveau V: $z = -.137$; $p = .891$). Voor DMT-leesniveau IV is er echter wel een statistisch significant verschil ($z = -2.266$; $p = .023$). Samenvattend kan men stellen dat de verschillen tussen de leesniveaus III, IV en V met betrekking tot de leesmotivatie op de tweede schaal "lezen thuis" niet significant zijn. Daarnaast zijn de verschillen in de leesniveaus III en V met betrekking tot de tweede schaal van de leesmotivatie niet significant. Voor leesniveau IV is dit echter wel het geval.

Analyses leesmotivatie; de derde schaal, de algemene leesattitude

Uit de Kruskal-Wallis toetsen blijkt dat er geen statistisch significante verschillen in de algemene leesattitude is tussen de drie leesniveaus op zowel de voormeting ($X^2(2) = 1.106$; $p = .575$) als op de nametingen ($X^2(2) = 2.862$; $p = .239$). De Wilcoxon-toets toont dat er ook geen statistisch significant verschil is tussen de voor- en nameting ($z = -1.257$; $p = .209$). Uit de drie Wilcoxon toetsen voor ieder leesniveau zijn er eveneens geen statistisch significante verschillen op de voor- en nameting (DMT-leesniveau III: $z = -1.586$; $p = .113$; DMT-leesniveau IV: $z = -.255$; $p = .799$; DMT-leesniveau V: $z = -.507$; $p = .612$). Samenvattend kan men stellen dat de verschillen tussen de leesniveaus III, IV en V met betrekking tot de leesmotivatie op de derde schaal "de algemene leesattitude" niet significant zijn.

Ook de verschillen in de leesniveaus III, IV en V met betrekking tot de derde schaal van de leesmotivatie zijn niet significant.

Discussie

De eerste onderzoeksvraag luidde: *"Bestaan er verschillen in de effectiviteit van peer tutoring met betrekking tot het leestempo voor leerlingen van leesniveaus III, IV en V van Cito?"* Na uitvoerige analyses met de non-parametrische toetsen kan deze vraag positief worden beantwoord. Er bestaan wel degelijk statistisch significante verschillen met betrekking tot het leestempo tussen de verschillende leesniveaus III, IV en V op de voor- en nameting. Ook zitten er statistisch significante verschillen met betrekking tot het leestempo in de verschillende leesniveaus III, IV en V op de voor- en nameting.

De gevonden resultaten van de eerste onderzoeksvraag liggen in lijn met recente internationale onderzoeken. Informatie van het What Works Clearinghouse (2012) toont positieve effectgrootten voor peer tutoring op vlot en vloeiend lezen. Ook Fuchs et al. (1997, 1999a) en Hattie (2009) benadrukken de effecten van deze methodiek voor het leestempo van leerlingen. Echter wordt in internationale onderzoeken niet expliciet gemaakt voor welke specifieke leesniveaus peer tutoring effectief zouden kunnen zijn. Dit onderzoek toont aan dat peer tutoring voor alle leesniveaus met betrekking tot het leestempo effectief is geweest, in het bijzonder voor leesniveau III.

Voor vervolgonderzoek op dit terrein zijn er een aantal interessante voorstellen. Het eerste voorstel is om nog gedetailleerder te kijken naar de rol van de leerkracht binnen peer tutoring en welke effecten dit met zich mee brengt. Volgens Van Keer (2002) is de rol van de leerkracht van groot belang tijdens de leesmomenten waarbij koppels samenwerken via peer tutoring. Alle leerkrachten dienen tijdens peer tutoring een actieve rol te spelen door vragen van de leerlingen te beantwoorden, in te spelen op moeilijkheden of onvoorziene situaties, de tijd te bewaken, de leeskoppels te bewaken en leerlingen te voorzien van de nodige feedback. Indien nodig, kan de leerkracht ook als model optreden om de tutorvaardigheden concreet te demonstreren (Van Keer & Van der Linde, 2007). Daarnaast worden leerkrachten weinig getraind in het begeleiden van leerlingen tijdens peer tutoring (Krol et al., 2004). Krol et al. (2004) behoren tot de weinigen die onderzoek doen vanuit het perspectief van (het opleiden van) leerkrachten. Zij komen tot de conclusie dat de adoptie en implementatie van peer tutoring geen gemakkelijk proces blijkt te zijn. Het succes dat wordt bereikt bij de leerlingen via peer tutoring, is afhankelijk van de vraag of de leerkracht werkelijk begrijpt wat peer tutoring inhoudt en beschikt over de vaardigheid om de methodiek correct en met inzicht toe te passen (Krol et al., 2004). Duidelijk is echter wel dat leerkrachten die in de huidige onderwijspraktijk werkzaam zijn in hun opleiding nog niet voldoende vaardigheden op dit terrein hebben meegekregen. De goed opgeleide en deskundige leerkracht is een voorwaarde voor het leessucces van leerlingen (Farstrup & Samuels, 2008).

Kortom, de rol van de leerkracht is dus van cruciaal belang voor het welslagen van deze methodiek (Elshout-Mohr en Dekker, 2000) Ook Moust (2001) onderschrijft het belang van de

leerkracht. Hij stelt dat leerlingen vooral begeleid moeten worden in het zo goed mogelijk doorlopen van de stappen tijdens peer tutoring en dat past bij niveauverhogend leren: tonen, uitleggen, verantwoorden en reconstrueren (Moust, 2001). Bovendien blijkt ook de rol van de schoolleiding voor verbetering vatbaar. Volgens internationaal onderzoek wijkt namelijk het functioneren van Nederlandse schoolleiders negatief af van hun buitenlandse collega's (Vernooy, 2009b). Onderwijskundig leiderschap krijgt weinig aandacht in vergelijking met veel Angelsaksische landen (Muijs et al., 2005), terwijl volgens Elmore (2003) onderwijskundig leiderschap alles met de leerlingresultaten te maken heeft en daardoor de eerste verantwoordelijkheid van de schoolleiding is, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs.

Het tweede voorstel is te kijken naar de effecten van de hoeveelheid tijd voor de leesresultaten. De hoeveelheid tijd wordt namelijk door Torgesen (2004) gezien als een belangrijke voorspeller van goede leesopbrengsten. Hij geeft aan dat een combinatie van leerkrachtkwaliteit en hoeveelheid tijd zorgt voor groei in leesontwikkeling. Naast Torgesen (2004) stellen ook Cox en Guthry (2001) vast dat één van de sterkste statistische verbanden de correlatie is tussen de hoeveelheid tijd die aan lezen besteed wordt en de leesresultaten. In dit onderzoek is vanwege de tijdslimiet en organisatorische redenen gekozen voor een peer tutoring interventie van zes weken waarbij twee keer in de week peer tutoring is gegeven. Vernooy (2009b) adviseert echter om in plaats van twee keer dertig minuten, vier keer vijftien minuten per week peer tutoring te doen, omdat de leesresultaten hierdoor veel hoger worden (Vernooy & Egbertsen, 2012).

Het derde voorstel ligt voornamelijk in de moeilijkheidsgraad van teksten. Welke effecten heeft "de moeilijkheidsgraad" van teksten op het leestempo van de leerlingen in de leesniveaus III, IV en V? Het taalgebruik in de schoolteksten kent een hoge informatiedichtheid, complexe zinscombinaties en een zakelijke, afstandelijke toon (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Schleppegrell, 2004). Juist omdat dit soort taalgebruik afwijkt van alledaagse taal is het niet eenvoudig om schoolteksten te doorgronden. Adams (2009) adviseert echter om leerlingen zo moeilijk mogelijke teksten te leren lezen. Kortlever en Lemmens (2012) adviseren eveneens als Adams (2009) om boeken te lezen van hoog niveau, omdat dit de kans op een goede cito-score verhoogt. Fry (2009) daarentegen ziet de afstemming tussen tekstcomplexiteit en leesvaardigheid van de leerling als een cruciale factor in het leesproces. Indien je een leerling een boek geeft op het juiste niveau, dan zorgt dit ervoor dat de leerling het boek leest, begrijpt en ervan geniet. Geef je een leerling een boek met een te hoge complexiteit, dan is de kans groot dat één of al deze drie aspecten tekort wordt gedaan. Tegelijkertijd moeten leesvaardige leerlingen gemotiveerd worden met teksten die voldoende uitdaging bieden en daarmee vooruitgang en betrokkenheid stimuleren (Brabham & Villaume, 2002). Bovendien hecht Vernooy (2012) waarde aan "betekenisvol onderwijs" waarin leessituaties worden gecreëerd die tegemoet komen aan de wensen van de dagelijkse praktijk. Ook Guthrie en Wigfield (2000) zien de interactie met de echte wereld (actualiteit), zoals in de methode Nieuwsbegrip plaatsvindt, voor de leerlingen cruciaal. Naast

deze interactie beïnvloedt interactie met de echte wereld ook de leesmotivatie, omdat deze teksten meer aansluiten bij hun belevingswereld.

De tweede onderzoeksvraag luidde: *„Leidt peer tutoring van zes weken tot een vergroting van de motivatie van de zwakke leerlingen in de leesniveaus III, IV en V van Cito?“*. De tweede onderzoeksvraag leidt tot geen significante verschillen met betrekking tot de leesmotivatie in de verschillende leesniveaus. Dit wil zeggen dat er in dit onderzoek niet geconcludeerd kan worden dat peer tutoring leidt tot een verhoging van de leesmotivatie in de leesniveaus III, IV en V.

De gevonden resultaten van de tweede onderzoeksvraag liggen in tegenstelling tot de eerste onderzoeksvraag niet in lijn met internationale onderzoeken. De onderzoeken van McDonald (2010) en Topping (1996) laten zien dat peer tutoring zorgt voor een grotere betrokkenheid en een stijgend gevoel van eigenwaarde voor de zwakke lezers. Verrassend is dat tutoren vaak nog meer opsteken dan tutees (Van Keer, 2002). Tutoren worden gestimuleerd om op een hoger niveau te werken om de tutee te kunnen bijsturen en helpen (Fuchs & Fuchs, 2000; Van Keer, 2002). Ook Van Keer (2002) en Vernooij en Egbertsen (2012) lieten zien dat peer tutoring niet alleen bijdraagt aan de vooruitgang van het lezen, maar ook aan een verbetering van de leesattitude en het leesplezier.

Verklaringen voor het feit dat het inzetten van peer tutoring geen significante verschillen heeft aangetoond met betrekking tot de leesmotivatie in de verschillende leesniveaus kunnen in een aantal richtingen gezocht worden. Namelijk, een eerste beperking in dit onderzoek is dat er een lage sample size is. Er deden slechts vierendertig leerlingen mee in dit onderzoek. Voor vervolgonderzoek is het interessant om met een grotere groep nogmaals na te gaan wat de effecten zijn van peer tutoring op de leesmotivatie van de verschillende leesniveaus. Een tweede beperking had vooral betrekking op de tijd die er was voor de peer tutoring interventie. Wanneer leerlingen meer bekend zijn met de manier van werken van peer tutoring, kan dit leiden tot een groter groepsgevoel en een betere individuele verantwoordelijkheid (Brooks en Ammons, 2003).

Tot slot wil ik een aantal aanbevelingen doen naar de school die heeft meegewerkt aan dit onderzoek. In de eerste plaats is de rol van de leerkracht in peer tutoring en technisch lezen cruciaal (Krol et al., 2004). Uit observaties heb ik gemerkt dat sommige leerkrachten niet beschikken over de vaardigheid om de methodiek correct en met inzicht toe te passen. In het belang van het bevorderen van de leesprestaties van de leerlingen is het buitengewoon effectief als iedereen dezelfde werkwijze nastreeft. In de tweede plaats wil ik alle betrokkenen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek complimenteren voor de inzet, enthousiasme en behulpzaamheid. De school heeft er werkelijk alles aan gedaan om dit onderzoek te laten slagen. De ingestoken weg met peer tutoring in technisch lezen lijkt me een prima weg, die de school op de lange termijn goede leesopbrengsten zal opleveren. Ik adviseer de school uiteraard om dit programma te continueren. In de derde plaats wil ik de school ook aanraden om met peer tutoring een brug te slaan naar het vakgebied begrijpend lezen. Begrijpen is namelijk de essentie van het lezen en aangezien de prestaties aan het eind van het primair onderwijs

afnemen is het fundamenteel voor een schoolorganisatie om een nieuwe weg in te slaan met peer tutoring (Heesters et al., 2007).

Referenties

- Aarnoutse, C. & Konings, H. (2013a). *Leesattitudeschaal*. Voorpublicatie, via persoonlijke correspondentie. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. & Konings, H. (2013b) *Wetenschappelijke verantwoording van de Leesattitudeschaal*. Voorpublicatie, via persoonlijke correspondentie. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409. DOI: 10.1080/0305569032000159688.
- Adams, M.J. (2009). The challenge of advanced texts. The interdependence of reading and learning. In E.H. Hiebert (ed.), *Reading more, reading better: Are American students reading enough of the right stuff?* (pp. 163-189). New York: Guilford Publications.
- Berman, R.A. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository test construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes* 43(2), 97-120. DOI: 10.1080/01638530709336894.
- Berrill, D. (2009). *Try Literacy Tutoring First*. Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat.
- Brabham, E.G. & Villaume, S.K. (2002). Leveled text: the good news and the bad news. *The Reading Teacher* 55(5), 438-441.
- Brooks, C.M., & Ammons, J.L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 78, 268-272. DOI: 10.1080/08832320309598613.
- Cartwright, N. (2005). Setting up and sustaining peer support systems in a range of schools over 20 years. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 45-50. DOI: 10.1111/j.0264-3944.2005.00332.x.
- Chi, M., Siler, S., Jeong, H., Yamauchi, T., & Hausman, R. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25(4), 471-533. DOI: 10.1016/S0364-0213(01)00044-1.
- Cox, K.E., & Guthrie, J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131. DOI: 10.1006/ceps.1999.1044.

- Colvin, J.W. & Ashman, M. (2010). Roles, Risks and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning*, 18(2), 121-134. DOI: 10.1080/13611261003678879.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Dam, G. ten & Volman, M. (2012). *Samen leren, hoe gaat dat?* Verkregen op 10, April, 2015 van http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/lerenenlerenden/3_4_theoriesamenlerenhoe gaatdat.pdf.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1006- 1021. DOI: 10.1037/a0027800.
- Elmore, R. (2003). *Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability*. Washington Dc: NGA center for best practices.
- Elshout-Mohr, M., & Dekker, R. (2000). Opdrachten om samen te leren. In J. Van der Linden & E. Roelofs (red.), *Leren in dialoog* (pp. 35-63). Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Farstrup, A. E., & Samuels, S. (2008). Essential strategies for teaching vocabulary. In A. E. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about vocabulary instruction* (pp. 83-112). Newark, DE: International Reading Association.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fry, E. (2009). Readability: Insights, sidelights, and hindsights. In: J.V. Hoffman & Y.M. Goodman (Eds.), *Changing literacies for changing times: an historical perspective on the future of reading research, public policy, and classroom practices* (pp. 174-185). New York: Routledge.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997) Peer Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206. DOI: 10.3102/00028312034001174.

- Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Kazdan, S. (1999a). Effects of peer-assisted learning strategies on high-school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education, 20*(5), 309-318.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Kazdan, S., & Allen, S. (1999b). Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *The Elementary School Journal, 99*(3), 201-219.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*, 518-533.
- Gioia, D. (2007). Preface. In *To Read or Not To Read: A Question of National Consequence*. Washington: National Endowment for the Arts.
- Grossen, B. (1997). *30 years of research: What we know about how children learn to read*. Santa Cruz, CA: Center for the Future of Teaching and Learning.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-422) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scaffidi, N.T., & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403-423. DOI: 10.1037/0022-0663.96.3.403.
- Hattie, J. (2008). *Developing Potentials for Learning: Evidence, assessment, and progress*. Stockholm: Earli.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge.
- Heesters, K., van Berkel, S., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4: Uitkomsten van de vierde peilingin 2005*. Arnhem: Cito.

- Houtveen, T., Kuipers, J. & Vernooy, K. (2005a). *Meer kansen voor: evaluatie van het project leesimpuls Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D. & Vernooy, K. (2005b). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen: wat kan de school doen?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Inspectie van het onderwijs (2006). *De staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2007). *De staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs. Verkregen op 10, December, 2014 van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2011/Onderwijsverslag+2009+2010+printversie.pdf>
- Inspectie van het onderwijs (2012a). *Samenvattend rapport monitor verbetertrajecten taal en rekenen, 2008/2009, 2009/2010 en 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2012b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion*, 29, 295-323. DOI: 10.1007/s11031-006-9019-8.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600. DOI: 10.1037/a0019682.
- Janssen, T., Dam, G. ten & Hout-Wolters, B. van (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren. Een praktijkgericht overzicht van onderzoek*. Assen: Van Gorcum.
- Jongen, I en Krom, R. (2009). *DMT en AVI*. Arnhem: Cito B.V.

- Kortlever, D.M.J. & Lemmens, J.S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40, 87-105.
- Klaassen H. & Stienstra-Sondij A. (1999). Samen Beter Lezen. Amersfoort: Giethoorn Ten Brink.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Krol, K., Janssen, J., Veenman, S., & Linden, J. van der (2004). Effects of a Cooperative Learning Program on the Elaborations of Students Working in Dyads. *Educational Research and Evaluations*, 10(3), 205-237.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365. DOI: 10.3102/0034654308325583.
- McDonald, P. (2010). Paired reading: A structured approach to raising attainment in literacy. *Support for Learning*, 25, 15-23. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2009.01434.x.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M. & Verhoeven, L. (2012). *Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Radboud Universiteit Nijmegen. Universiteit Twente.
- Moats, L. (June, 1999). Teaching Reading is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do. *American Federation of Teachers*. Washington, DC.
- Moust, J. (2001). 25 Jaar tutor in probleemgestuurd onderwijs. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs. Verkregen op 27, September, 2014 van <http://www.tvho-online.nl>
- Muijs, D, Harris, A., Chapman, C, Stoll, L & Russ, J. (2005). Improving Schools in Socio-Economically Disadvantaged areas: a review of research Evidence. In: Clarke, P. (2005). *Improving Schools in Difficulty*. London: continuum.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read*. Verkregen op 16, December, 2014 van <http://www.nationalreadingpanel.com>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and technologies* (pp. 47-71) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Oostdam, R. Blok, H., & Boendermaker, C. (2014). Begeleid hardop lezen werkt als remedie voor zwakke lezers. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2, 22-25.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175. DOI: 10.1207/s1532690xci0102_1.
- Palinscar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 99-114). New York: The Guilford Press.
- Paterson, P. O., & Elliott, L. N. (2006). Struggling reader to struggling reader: High school students' responses to a cross-age tutoring program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 378-389. DOI: 10.1598/JAAL.49.5.2.
- Peetsma, T., Hascher, T., Veen, I. Van der & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (3), 209-225. DOI: 10.1007/BF03173553.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Richardson, H. (2011). Pupils can help teach each other to read and do maths. Verkregen op 12, December, 2014 van <http://www.bbc.co.uk/news/education-14896716>

- Roscoe, R. & Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77, 534-574. DOI:10.3102/0034654307309920.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Sainsbury, M., & Clarkson, R. (2008). Attitudes to reading at ages nine and eleven: Full report. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. van (2010). Visies op onderwijskwaliteit met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs. Enschede: Universiteit Twente. Verkregen op 10, December, 2014 van <http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Visies+op+onderwijskwaliteit+Jaap+Scheerens+ea.pdf>
- Schleppegrell, M. J. (2004) *The Language of Schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Simmons, D.C., & Kame'enui, E.J. (1998). Beyond effective practice to schools as host environments: Building and sustaining a school-wide intervention model in beginning reading. *Oregon School Study Council (OSSC) Bulletin*, 41 (3), 6-24.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Sjitstra, J., Van der Schoot, F. & Hemker, B. (2002). Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3: uitkomsten van de derde peiling in 1998. Arnhem: Citogroep.
- Slavin, R.E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (4), 1391-1465. DOI: 10.3102/0034654309341374.
- Slavin, R. (2012). No more excuses: *We can get all children reading*. Verkregen op 20, December, 2014 van http://blogs.edweek.org/edweek/sputnik/2011/11/no_more_excuses_we_can_get_all_children_reading.html

- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stoeldraijer, J. (2007). *Begrijpend Lezen. Aantrekkelijker? Effectiever?* Amersfoort: Leesconferentie CPS.
- Topping, K.J. (1995). *Paired reading, spelling and writing. The handbook for parent and peer tutoring in literacy*. London: Cassell.
- Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Studies in higher education*, 32(3), 321-345. DOI: 10.1080/0968465950020306.
- Topping, K.J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge MA: Brookline Books.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645. DOI: 10.1080/01443410500345172.
- Torgesen, J.K. (2004). Lessons Learned From the Last 20 Years of Research on Interventions for Students who Experience Difficulty Learning to Read. In Mc Cardle, P. & Chhabra, V. (Eds.) *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K., & Miller, D. (2011). Improving Attainment Across a Whole District: School Reform Through Peer Tutoring in a Randomized Controlled Trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 265–289. DOI: 10.1080/09243453.2011.589859.
- Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 567-572. DOI: 10.1006/jado.1999.0249.
- Twist, L., Gnaldi, M., Schagen, I. and Morrison, J. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 387–400. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2004.00241.x.

- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19-31. DOI: 10.1207/s15326985ep4101_4.
- Van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. T. W. (2001). *Interactief lezen en schrijven: naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee: strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen: Garant.
- Van Keer, H. & Van der Linde, R. (2007). *Nog een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen: Garant.
- Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2009). Motivatie en leren. In R. Klarus & P.R.J. Simons (Eds.), *Bijdragen uit de psychologie* (pp. 67-85). Den Haag: Lemma.
- Verhelst, N.D. (1993). Itemresponstheorie. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.), *Psychometrie in de praktijk* (pp. 83-178). Arnhem: Cito.
- Verhelst, N.D. & Glas, C.A.W. (1995a). The one parameter logistic model. In: G.H. Fischer & I.W. Molenaar (Eds.), *Rasch Models: Foundation, recent developments and applications* (pp. 215-239). New York: Springer.
- Verhelst, N.D., Glas, C.A.W. & Verstralen, H.H.F.M. (1995b). *OPLM: One Parameter Logistic Model. Computer program and manual*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1992). *Drie-Minuten-Toets. Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Vernooy, K. (2005a). *Elke leerling een competente lezer*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2005b). Het BOV-interventieproject. Beginnend lezen en het omgaan met verschillen. In *praktijkids voor de basisschool*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers: werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

- Vernooy, K. (2009a). Effectieve instructie en risicolezers. In A. Desoete (red.), *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken*. Bijdragen uit onderzoek. Leuven/Den Haag: Acco.
- Vernooy, K. (2009b). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers (lectorale intreerede)*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Vernooy, K. (2012). *Nog een weg te gaan. Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken (afscheidsrede)*. Hengelo. Hogeschool Edith Stein.
- Vernooy, K. & Egbertsen, T. (2012). *Leerlingen helpen effectief medeleerlingen*. Amsterdam: Basisschoolmanagement.
- Vernooy, K., Vollenbroek, R. & van der Hoogt, T. (2012). *Opbrengstgericht werken: "Vlot en vloeiend lezen"*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and language* Cambridge [Mass]: M.I.T. Press.
- Wasik, B. A., & Slavin, R. E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28, 179-200.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Woolley, J.D. (2006). Verbal-Behavioral Dissociations in Development. *Child Development*, 77(6), 1539-1553. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00956.x.
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- What Works Clearinghouse (2012). Peer Assisted Learning Strategies. Verkregen op 8, Mei, 2015 van <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/interventionreport.aspx?sid569>
- Worthy, J., Patterson, E., Salas, R., Prater, S., & Turner, M. (2002). "More than just reading": The human factor in reaching resistant readers. *Reading Research and Instruction*, 41, 177-202. DOI: 10.1080/19388070209558364.

Bijlagen

Bijlage 1: Training dag 1: Voorafgaand aan het interventie-programma

Bijlage 2: Training dag 2: Voorafgaand aan de interventie-programma

Bijlage 3: Terugbijkomst van het interventie-programma

Bijlage 4: Evaluatiebijkomst van het interventie-programma

Bijlage 5: Het fasenmodel van Samen Beter Lezen

Bijlage 6: Logboekkaart Samen Beter Lezen

Bijlage 7: Positieve opmerkingen voor het logboek

Bijlage 8: Correctieprocedure Samen Beter Lezen

Bijlage 9: Voorbeeldcertificaat voor de leerling

Bijlage 10: Voorbeeldcertificaat voor de tutor

Bijlage 11: Brief ouders Samen Beter Lezen

Bijlage 12: Voorbeelddeelnemersverklaring Samen Beter Lezen

Bijlage 13: Checklist Samen Beter Lezen voor de leerkracht

Bijlage 14: Vragenlijst Samen Beter Lezen: leerling

Bijlage 15: Handleiding Leesattitudeschaal

Bijlage 16: De Leesattitudeschaal

Bijlage 17: De normen van de leesattitudeschaal volgende de oude Cito-schaal

Bijlage 18: De normen van de leesattitudeschaal volgens de nieuwe Cito-schaal

Bijlage 19: Verantwoording van de CITO-toetsen

Bijlage 20: Verantwoording CITO-toetsen

Bijlage 21: Tijdsschema van de thesis.

Bijlage 22: De risico-analyse

Bijlage 23: De vernieuwde leesattitudeschaal

Bijlage 1: Training dag 1

Doelgroep: tutoren uit de groepen zeven en acht / ouders / leerkrachten / ib'er

Het doel van de 1e training: Tutoren krijgen aan het eind van de 1e training door middel van videofragmenten een informatievoorsprong op de oefenmethode en organisatie van Samen Beter Lezen. Er wordt heel specifiek ingegaan op hun rol als tutor bij het lezen (houding, de manier van corrigeren, het volgen van het fasenmodel, het geven van complimenten en concrete feedback en het invullen van het dagboek).

Duur: Anderhalf uur

Agenda eerste trainingsbijeenkomst

Agenda-punten	Tijd
1. Verwelkoming en toelichting eerste trainingsbijeenkomst	5 min.
2. Het leesonderwijs en leesproblemen	10 min.
3. Twee korte videofragmenten/demonstraties van leeshulp	5 min.
4. Nabespreking van de verschillen in aanpak	5 min.
5. De oefenmethode Samen Beter Lezen -Wat is Samen Beter Lezen? -Houding van de tutor -De voorwaarden	15 min.
Pauze	15 min.
6. -Fasenmodel, correctieprocedure en verloop leesmoment -Uitgangspunten	20 min.
7. Organisatie Samen Beter Lezen	10 min.
Afspraken voor de volgende trainingsbijeenkomst en afronding	5 min.

Bijlage 2: Training dag 2

Doelgroep: tutoren en tuteurs uit de groepen zeven-acht en vier en vijf / de ouders / leerkrachten / ib'er

De doelen van de 2e training:

- Het informeren van de leerlingen over Samen Beter Lezen
- Het oefenen van de Samen Beter Lezen method
- Het informeren over de organisatie van Samen Beter Lezen

Duur: Een uur

Agenda tweede trainingsbijeenkomst

Agenda-punten	Tijd
1. Verwelkoming en toelichting tweede trainingsbijeenkomst	5 min.
2. Videofragment/demonstratie Samen Beter Lezen	5 min.
3. De oefenmethode Samen Beter Lezen -Wat is Samen Beter Lezen? -De voorwaarden -Het fasemodel en correctieprocedure	15 min.
4. Oefenen Samen Beter Lezen	20 min.
5. Nabespreking	5 min.
6. Organisatie Samen Beter Lezen	5 min.
7. Afspraken en afronding	5 min.

Bijlage 3: Terugbijeenkomst na 3 weken

Doelgroep: tutoren en tuteurs uit de groepen zeven-acht en vier en vijf / de ouders / leerkrachten / ib'er

De doelen van de 2e training:

- Het uitwisselen van ervaringen met Samen Beter Lezen
- Het geven van adviezen en tips

Duur: 45 minuten

Agenda terugbijeenkomst

Agenda-punten	Tijd
1. Verwelkoming en toelichting programma terugbijkombijeenkomst.	5 min.
2. Uitwisselen ervaringen in subgroepen	10 min.
3. Terugkoppelen ervaringen	5 min.
4. Vragen en tips Samen Beter Lezen	15 min.
5. Organisatie Samen Beter Lezen	5 min.
7. Afspraken en afronding	5 min.

Bijlage 4: Evaluatiebijeenkomst na 6 weken

Doelgroep: tutoren en tuteurs uit de groepen zeven-acht en vier en vijf / de ouders / leerkrachten / ib'er

De doelen van de 2e training:

- Het terugkoppelen van de resultaten van Samen Beter Lezen naar de deelnemers
- Het gezamenlijk vieren van succes.

Duur: Anderhalf uur.

Agenda evaluatiebijeenkomst

Agenda-punten	Tijd
1. Verwelkoming en toelichting evaluatiebijeenkomst.	5 min.
2. Terugblik op de training en de oefenperiode	5 min.
3. Korte evaluatie in subgroepen via de plus-deltamethode. Bij de plus-deltamethode bedenkt iedere respondent twee aspecten van Samen Beter Lezen die goed gingen en twee aspecten die verbetering nodig hebben. Elk aspect wordt op een aparte post-it geschreven. Op een flapover of een groot a1-papier worden twee kolommen getekend (een pluskolom (+) en een deltakolom (Δ). De post-its worden vervolgens op de flap in de juiste kolom geplakt.	10 min.
4. Terugkoppelen evaluatie	5 min.
5. Presentatie van de evaluatiegegevens; zowel de leesvorderingen als de organisatorische aspecten van Samen Beter Lezen komen hierbij aan bod	20 min.
7. Vervolg Samen Beter Lezen	5 min.
8. Overhandiging Certificaten	40 min.

Bijlage 5: Het fasenmodel van Samen Beter Lezen

Fase 1:Voor het Lezen	<p><i>Praat over het gekozen boek of de tekst</i></p> <p>Bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none">- Kijk eens naar de titel en de plaatjes.- Waar denk je dat de tekst over gaat?- Wat weet je al over dit onderwerp?- Wat wil je te weten komen? <p><i>Neem de afspraken met elkaar door</i></p> <p>Bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none">- Kun je mij vertellen hoe Samen Beter Lezen werkt?- Hoe geef je aan dat je alleen wilt lezen?
Fase 2: Tijdens het lezen	<p><i>Samen lezen</i> Lees samen met de leerling hardop. Verbeter de leerling op de juiste manier. Geef veel complimentjes.</p> <p><i>Alleen lezen</i> De leerling leest hardop. Verbeter de leerling op de juiste manier. Geef veel complimentjes.</p>
Fase 3: Na het lezen	<p><i>Praat over het gelezen boek of de tekst</i></p> <p>Bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ben je te weten gekomen wat je wilde weten?- Kun je kort vertellen waar het boek/de tekst over gaat?- Wat vind je van het boek/de tekst? <p><i>Vul het logboek in</i> Schrijf op wat er gelezen is en houd de leesprestaties bij.</p> <p><i>Praat over wat er goed ging</i> Geef voorbeelden van de leesprestaties van de leerling.</p>

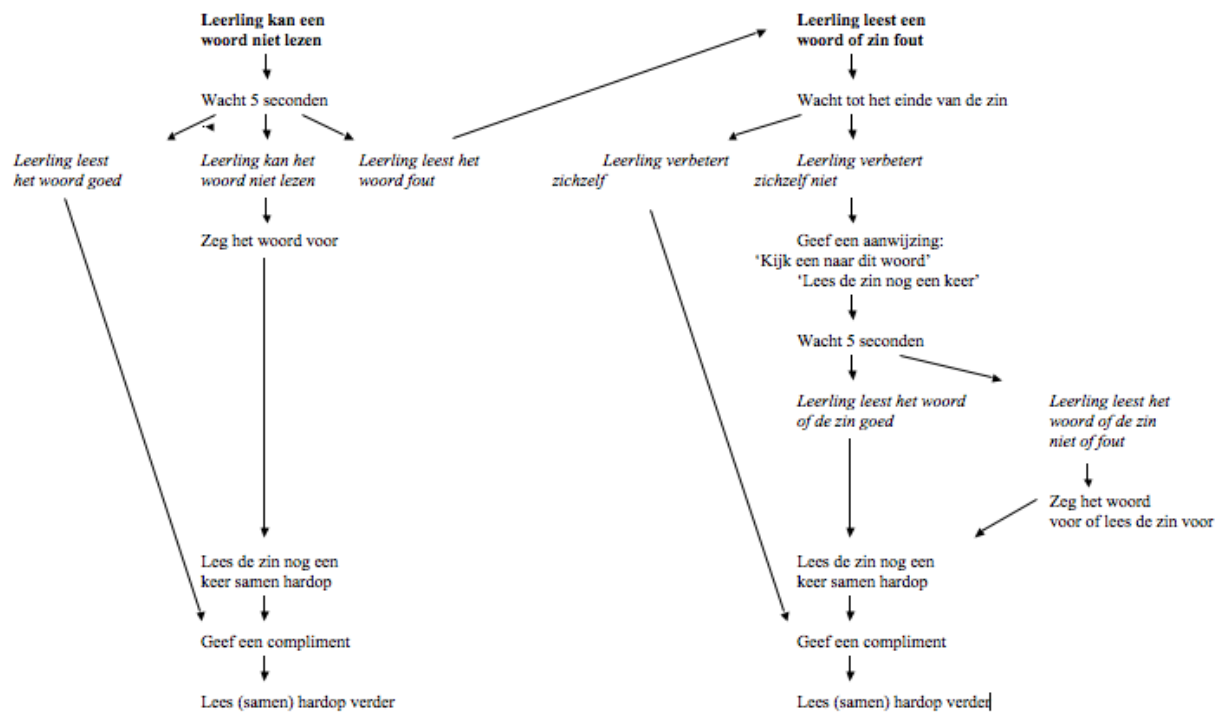
Bijlage 6: Logboekkaart Samen Beter Lezen

Naam:				
Week:	Titel + aantal bladzijden	Tijd in minuten	Met wie?	Opmerkingen
Maandag				
Dinsdag				
Woensdag				
Donderdag				
Vrijdag				
Zaterdag				
Zondag				
Opmerkingen leerkracht			Datum	Handtekening leerkracht

Bijlage 7: Positieve opmerkingen voor het logboek

<p>Leesbegrip: begrijpen wat je leest</p> <p>Vraagt meer naar betekenis Praten over het boek gaat goed Goed begrip Begrijpt het boek goed Doet erg zijn best het boek te begrijpen Begrijpt moeilijke woorden Probeert de betekenis te raden</p>	<p>Leesaccuratesse: het correct lezen van woorden</p> <p>Voorzichtig Let beter op punten en komma's Probeert lange woorden te onthouden Leest veel woorden goed Nauwelijks fouten Goede verbeteringen in uitspraak Slechts één of twee woorden verkeerd Leest ook moeilijke woorden goed Twee bladzijden zonder fouten</p>
<p>Leeshouding: wat je voelt wanneer je leest</p> <p>Zelfverzekerd Opgewekt Wilde niet stoppen Enthousiast Verwacht meer van zichzelf Geïnteresseerd Vindt het boek leuk Leest veel meer dan eerst Vraagt zelf om te gaan lezen Heeft plezier in lezen Wil graag lezen</p>	<p>Inspanning: hoe goed je probeert te lezen</p> <p>Doet goed zijn best Goede poging Houdt vol Meer wil om het goed te doen Doet er alles aan om goed te lezen Verzet veel werk Is gespannen bezig Vandaag uitstekend gewerkt Probeert het goed</p>
<p>Leesstijl: de manier waarop je leest</p> <p>Verbeterd zichzelf Goede concentratie Vloeiend lezen gaat (veel) beter Vloeiend gelezen Mooi gelezen Leest beter op toon Prettig om naar te luisteren Aarzelt veel minder Levendige manier van lezen Heeft een goed leestempo</p>	<p>Algemene vooruitgang</p> <p>Vandaag veel bereikt Fantastisch Het gaat (steeds) beter Doorbraak Deed het goed Heeft nog nooit zo goed gelezen Geen problemen Krijgt het lezen onder de knie Goede resultaten Gezellig geoefend Perfect</p>

Bijlage 8: Correctieprocedure Samen Beter Lezen



Bijlage 9: Voorbeeldcertificaat voor de leerling

<p>Dit certificaat is uitgereikt aan</p>		
<p>Rifat Deniz</p>		
<p>voor je deelname aan Samen Beter Lezen</p>		
<p>Gefeliciteerd met je vooruitgang bij het lezen!</p>		
<p>Basisschool De Kubus in Almelo</p>		
<p>Datum: 17 April 2015</p>		
<p>Handtekening schoolleider</p>	<p>Handtekening groepsleerkracht</p>	<p>Handtekening coördinator</p>
<hr/>		
<p>Handtekening tutor</p>		<p>Handtekening leerling</p>
<hr/>		<hr/>

Bijlage 10: Voorbeeldcertificaat voor de tutor

<p>Dit certificaat is uitgereikt aan</p> <p>Rifat Deniz</p> <p>voor je deelname aan Samen Beter Lezen</p> <p>Dankjewel voor je hulp bij het lezen!</p> <p>Basisschool De Kubus in Almelo</p> <p>Datum: 17 April 2015</p>		
<p>Handtekening schoolleider</p> <p>_____</p>	<p>Handtekening groepsleerkracht</p> <p>_____</p>	<p>Handtekening coördinator</p> <p>_____</p>
<p>Handtekening tutor</p> <p>_____</p>		<p>Handtekening leerling</p> <p>_____</p>

Bijlage 11: Brief Samen Beter Lezen

Aan de ouder(s)/verzorger(s) van:.....

Met deze brief wil ik u namens onze school informeren over de oefenmethode Samen Beter Lezen, die van 9 Maart tot 24 April zal duren. Er wordt gedurende een periode van zes weken geoefend, minimaal twee keer per week dertig minuten lang.

Samen Beter Lezen is een oefenmethode, die gericht is op de verbetering van het technisch lezen (vlot en vloeiend), leesbegrip en leesplezier. Deze oefenmethode is geschikt voor zwakke en goede lezers, leerlingen en volwassenen. De werkwijze vindt groepsoverstijgend plaats waarbij leerlingen uit de groepen zeven en acht leerlingen uit de groepen vier en vijf helpen met lezen. Het belangrijkste doel van deze oefenmethode is om het leesniveau te verhogen.

Mochten er vragen zijn omtrent de inhoud van deze oefenmethode, dan verzoek ik u contact op te nemen met de leesspecialist, P.Mutsaers of met R.Deniz

Wij hopen jullie hiermee voldoende te hebben geïnformeerd.

Met vriendelijke groet namens basisschool De Kubus

Aan de ouder(s)/verzorger(s) van:.....

Met deze brief wil ik u namens onze school informeren over de oefenmethode Samen Beter Lezen, die van 9 Maart tot 24 April zal duren. Er wordt gedurende een periode van zes weken geoefend, minimaal twee keer per week dertig minuten lang.

Samen Beter Lezen is een oefenmethode, die gericht is op de verbetering van het technisch lezen (vlot en vloeiend), leesbegrip en leesplezier. Deze oefenmethode is geschikt voor zwakke en goede lezers, leerlingen en volwassenen. De werkwijze vindt groepsoverstijgend plaats waarbij leerlingen uit de groepen zeven en acht leerlingen uit de groepen vier en vijf helpen met lezen. Het belangrijkste doel van deze oefenmethode is om het leesniveau te verhogen.

Mochten er vragen zijn omtrent de inhoud van deze oefenmethode, dan verzoek ik u contact op te nemen met de leesspecialist, P.Mutsaers of met R.Deniz

Wij hopen jullie hiermee voldoende te hebben geïnformeerd.

Met vriendelijke groet namens basisschool De Kubus

Bijlage 12: Voorbeelddeelnemersverklaring Samen Beter Lezen

Deelnemersverklaring Samen Beter Lezen

Wij beloven:

ons best te doen om beter te leren lezen.

We oefenen:

- volgens de wijze van Samen Beter Lezen
- minimaal twee keer per week
- dertig minuten
- voor een periode van zes weken

Basisschool De Kubus in Almelo

Datum: 9 Maart 2015

Naam tutor: _____ Naam leerling: _____

Handtekening tutor: _____ Handtekening leerling: _____

Bijlage 13: Checklist Samen Beter Lezen

Naam observator: _____

Naam tutor: _____

Naam leerling: _____

Datum: _____

Onder het kopje 'Reactie' kunt u een kruisje zetten in het hokje 'ja' of 'nee'.
Onder het kopje 'Wat te doen?' kunt u eventuele actiepunten opschrijven.

Aandachtspunten	Reactie		Wat te doen?
	Ja	Nee	
<i>Boek- en tekstkeuze</i>			
1. De leerling kan kiezen uit verschillende soorten boeken en teksten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. De leerling kiest de boeken/teksten uit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Het niveau van de boeken/teksten is niet te moeilijk of te gemakkelijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Tijd</i>			
4. Er wordt minimaal vier keer per week 15 minuten geoefend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Als er veel wordt geoefend, kiest de leerling daarvoor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. De leerling heeft één of twee vaste tutoren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Plaats en leeshouding</i>			
7. Er wordt op een rustige plaats geoefend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. De leerling en de tutor kunnen het boek/de tekst goed zien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Aandachtspunten	Reactie		Wat te doen?		
	Ja	Nee			
<i>Praten over het boek of de tekst</i>					
9.	De leerling en de tutor tonen veel interesse voor het boek of de tekst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
10.	De tutor en de leerling praten samen over de inhoud van het boek of de tekst (voor, tijdens en na het lezen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
11.	De leerling neemt het meeste initiatief.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<i>Houding en wijze van corrigeren</i>					
12.	Er is sprake van een goede band tussen de leerling en de tutor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
13.	De tutor en de leerling lezen tegelijkertijd hardop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
14.	De tutor geeft het goede voorbeeld door vloeiend en levendig te lezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
15.	De leerling geeft een duidelijk signaal als hij alleen wil lezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
16.	De tutor is stil na het signaal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
17.	De tutor wacht 5 seconden als de leerling een woord niet kan lezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
18.	De tutor wacht tot het einde van de zin als de leerling een woord of een zin fout leest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
19.	De tutor geeft hierna een aanwijzing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
20.	De tutor en de leerling lezen na een fout samen de zin opnieuw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
21.	De tutor geeft veel welgemeende complimentjes op de juiste momenten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<i>Logboek en feedback</i>					
22.	De tutor vult telkens het logboek in.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
23.	De tutor geeft concrete en positieve feedback aan de leerling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
24.	De tutor noteert positieve opmerkingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
25.	De leerkracht bekijkt de logboekpagina's en noteert een positieve opmerking.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Bijlage 14: Vragenlijst Samen Beter Lezen: leerling

Naam leerling: _____

Groep: _____

Datum: _____

(Maak telkens één hokje zwart)

- 1 Het was moeilijk om boeken/teksten te kiezen.
 Het was gemakkelijk om boeken/teksten te kiezen.
- 2 Het was gemakkelijk om tijd te vinden om te oefenen.
 Het was moeilijk om tijd te vinden om te oefenen.
- 3 Het was moeilijk om een rustige plaats te vinden.
 Het was gemakkelijk om een rustige plaats te vinden.
- 4 Het was gemakkelijk om deze manier van oefenen aan te leren.
 Het was moeilijk om deze manier van oefenen aan te leren.
- 5 Ik vond mijn tutor(en) niet zo aardig.
 Ik vond mijn tutor(en) aardig.
- 6 Ik had al snel genoeg van het oefenen.
 Ik vond het leuk om te oefenen.
- 7 Ik vind het nu leuker om te lezen.
 Ik vind lezen niet leuker dan eerst.
- 8 Ik kan nu beter lezen.
 Ik kan niet beter lezen dan eerst.
- 9 Ik begrijp nu beter waar boeken over gaan.
 Ik begrijp boeken niet beter dan eerst.
- 10 Ik wil doorgaan met Samen Beter Lezen.
 Ik wil stoppen met Samen Beter Lezen.
- 11 Heb je nog ideeën voor de verbetering van Samen Beter Lezen?

Bijlage 15: Handleiding Leesattitudeschaal

De Leesattitudeschaal meet in hoeverre leerlingen van groep 4 tot en met 8 van de basisschool lezen fijn vinden. De schaal bestaat uit drie onderdelen: lezen in de klas, lezen thuis en leesattitude. Als leerlingen de vragen van elk onderdeel hebben beantwoord, kan de leerkracht nagaan hoeveel interesse of belangstelling een leerling in een bepaalde situatie (klas of thuis) of in het algemeen voor lezen heeft. Bovendien kan de leerkracht vaststellen met hoeveel plezier zijn of haar groep leest. Dit in vergelijking met veel andere leerlingen en scholen. Als de uitslagen op de leesattitudeschaal tegenvallen of te laag zijn, kan de leerkracht of de school maatregelen nemen om de leesmotivatie van de leerlingen te bevorderen. Veel voorlezen en veel laten lezen zijn geschikte methodieken om de leesbevordering te stimuleren.

Aanwijzingen voor de afname

Hieronder staan enkele algemene en een aantal specifieke aanwijzingen voor de afname van de schaal. De specifieke aanwijzingen hebben betrekking op de voorbereiding en afname van de schaal.

Algemene aanwijzingen

- Bestudeer deze handleiding en aanwijzingen voor de afname van de schaal. Lees de schaal met de vragen of items van tevoren zorgvuldig door. Bekijk ook het scoringsformulier.
- Neem de schaal klassikaal af.
- Neem de schaal in groep 4 mondeling af. Dit betekent dat de leraar van deze groep elke vraag hardop voorleest. Daarna beantwoorden de kinderen de vraag. Neem de schaal in groep 5, 6, 7 en 8 schriftelijk af. De kinderen van deze groepen lezen en beantwoorden de vragen zelfstandig.
- Neem de schaal bij voorkeur 's ochtends af, want dan is de concentratie van de kinderen het grootst.
- Aan de afname van de schaal gaat een instructie van 5 minuten vooraf. Volg de instructie (zie de Specifieke aanwijzingen) nauwkeurig. Let erop dat de kinderen u begrijpen. Herhaal uw uitleg zo nodig in iets andere woorden.
- Na de instructie beantwoorden de kinderen de vragen zelfstandig. U helpt hen dan niet meer. De afnametijd voor de schaal bedraagt ongeveer 10 minuten. Geef de kinderen die de schaal in groep 5 tot en met 8 niet in die tijd afkrijgen de gelegenheid om die later die ochtend of 's middags alsnog af te maken.
- Zorg dat bij het begin van de afname de volgende zaken gereedliggen:
 - deze handleiding,
 - een scoringsformulier voor elk kind,
 - een balpen voor elk kind.
- Zorg dat de kinderen zich op hun gemak voelen. Het heeft geen zin om de schaal af te nemen bij kinderen die te gespannen zijn.
- Uit onderzoek is gebleken dat enkele kinderen moeite hebben met het begrijpen van een aantal vragen. Als u merkt dat dit bij een kind vaak het geval is, kunt u de afname beter stoppen. Vermeld dat wel op het scoringsformulier. U kunt de schaal later bij deze kinderen individueel of in een groepje afnemen, waarbij u de vragen hardop voorleest en in het kort toelicht.

Specifieke aanwijzingen

In deze paragraaf leest u hoe u de kinderen op de schaal voorbereidt en de oefenvoorbeelden met hen doorneemt. Bovendien leest u hoe u de schaal het beste kunt afnemen. Deze paragraaf hebt u tijdens de instructie en afname voor u liggen.

Instructie

- Stel met een kort praatje de kinderen op hun gemak en laat ze de voor- en achternaam op het scoringsformulier schrijven. Ze schrijven ook de naam van de school, de groep en de datum op. (Zet de laatst genoemde gegevens op het bord.)

- Zeg tegen de kinderen het volgende: “Nu we alles op het blad hebben ingevuld, gaan we de vragen beantwoorden. Die vragen gaan over lezen en over boeken. We willen weten wat jullie van lezen en van boeken vinden. Of je lezen leuk vindt of niet. Het is geen proefwerk en je krijgt er ook geen cijfer voor. Het enige wat je moet doen, is zo eerlijk mogelijk zeggen wat je van lezen en boeken vindt.

We maken eerst drie voorbeelden samen. Dan weet je wat je moet doen. Kijk naar het eerste voorbeeld dat ik nu hardop ga voorlezen. Lees maar mee!

1. Vind je sport fijn? ja o nee o

Wie van jullie vindt sport fijn? Steek je vinger maar op. (Laat de kinderen even nadenken!)

Wie van jullie vindt sport niet fijn? Steek je vinger maar op. (Laat de kinderen even nadenken!)”

Zeg tegen kinderen: “Het is helemaal niet erg als je sport niet fijn vindt. Ben maar eerlijk. Dat vind ik het belangrijkste. Kinderen die sport fijn vinden, zetten een kruis door het rondje bij het woordje ‘ja’. (Doe dit voor op het bord.)

Kinderen die sport niet fijn vinden, zetten een kruis door het rondje bij het woordje ‘nee’. (Doe dit voor op het bord.) (Controleer of iedereen het juiste rondje aankruist.)

Heeft iedereen het begrepen? (Eventueel legt u het nog een keer uit en doet u het voor op het bord.)

Kijk nu naar het tweede voorbeeld op het blad en lees mee. Ik zal het hardop voorlezen.

2. Vind je het leuk op school? ja o nee o

Vind je het leuk op school, ja of nee? Als je het leuk vindt, zet je een kruis door het rondje met ‘ja’. Als je het niet leuk vindt, zet je een kruis door het rondje met ‘nee’. Geef eerlijk je mening. Ik zal echt niet boos worden. Als je het meestal wel leuk vindt, maar niet altijd, moet je ‘ja’ aankruisen. Als je het vaak niet leuk vindt, moet je ‘nee’ aankruisen.”

De kinderen zetten een kruis door een rondje. U controleert of ze dat goed doen. (Eventueel geeft u nog een keer uitleg.)

“Kijk nu naar het derde voorbeeld en lees mee. Ik zal het hardop lezen.

3. Ga je vaak op vakantie? ja o nee o

Kruis maar aan wat waar is. Ben gewoon eerlijk. Wie van jullie gaat vaak op vakantie? Steek je vinger eens op. Jullie hebben dus een kruis door het rondje met 'ja' gezet. (U controleert even)

Wie van jullie gaat niet vaak op vakantie? Steek je vinger eens op. Jullie hebben dus een kruisje door het rondje met 'nee' gezet." (U controleert even) Beklemtoon dat 'nee' niet erg is. "Ook thuis kun je lekker vakantie vieren. Het belangrijkste is dat je eerlijk bent."

Zeg tot slot: "Bij het aankruisen van de rondjes moet je niet te lang nadenken. Als je een antwoord niet meteen weet, denk dan even na en geef het antwoord dat voor jou het beste lijkt. Ga ook niet denken van 'soms welen soms niet'. Geef een duidelijk antwoord: ja of nee.

Je mag bij elke vraag maar één rondje aankruisen. Dus géén twee rondjes aankruisen.

Sla geen vragen over. Heb je een verkeerd rondje aangekruist, dan gum je dat uit of zet je er een streep door. (Doe dat even voor op het bord)

Maak nu de vragen. Doe je best. Lees elke vraag goed. Je hebt tijd genoeg. Je kunt nu beginnen."

In groep 4 leest u elke vraag hardop voor, waarna de kinderen de vragen zelfstandig beantwoorden. Bij het voorlezen geeft u geen uitleg of toelichting.

Het bepalen van de uitslag

Het is de bedoeling dat u de scoringsformulieren zelf nakijkt en de uitslagen (vier) op die formulieren noteert. In het volgende leest u hoe u het beste kunt nakijken.

Er zijn in totaal 46 vragen, die een kind met ja of nee kan beantwoorden. De meeste vragen (36) moeten met 'ja' worden beantwoord. Dat betekent dat een 'ja' op deze vragen een score van 1 punt krijgt en een 'nee' een score van 0 (nul). Er zijn ook vragen (10) die met 'nee' moeten worden beantwoord. (Dit om te voorkomen dat kinderen steeds 'ja' aankruisen) Een 'nee' op deze vragen betekent een score van 1 punt. Een 'ja' op deze vragen betekent een score van 0 (nul). De volgende vragen moeten met 'nee' worden beantwoord: 1, 3, 14, 18, 29, 33, 34, 37, 44 en 45.

Hieronder staan de goede antwoorden op de vragen.

Lezen in de klas	Lezen thuis	Leesattitude	
1. nee	15. ja	29. nee	43. ja
2. ja	16. ja	30. ja	44. nee
3. nee	17. ja	31. ja	45. nee
4. ja	18. nee	32. ja	46. ja
5. ja	19. ja	33. nee	
6. ja	20. ja	34. nee	
7. ja	21. ja	35. ja	
8. ja	22. ja	36. ja	
9. ja	23. ja	37. nee	
10. ja	24. ja	38. ja	
11. ja	25. ja	39. ja	
12. ja	26. ja	40. ja	
13. ja	27. ja	41. ja	
14. nee	28. ja	42. ja	

U kunt de scoringsformulieren het beste per onderdeel nakijken en de uitslag op het eerste blad noteren. U schrijft dus eerst het aantal goed op dat een kind op de onderdelen 'Lezen in de klas', 'Lezen thuis' en 'Leesattitude' heeft behaald. Daarna noteert u het totaal aantal goed dat een kind op de 46 items van de leesattitudeschaal heeft behaald.

Zodra wij de uitslagen van bijna alle kinderen van het normeringonderzoek binnen hebben, krijgt u van ons de normtabellen in de vorm van de (oude) niveaus A, B, C, D, E van het CITO en de (nieuwe) niveaus I, II, III, IV en V. U kunt dan nagaan welk niveau elk kind heeft behaald en welk niveau uw klas heeft behaald.

Bijlage 16: De leesattitudeschaal

SCORINGSFORMULIER

Naam:_____ School_____

Groep____ Datum_____

Totaal aantal goed _____

Lezen in de klas_____ Lezen thuis_____ Leesattitude_____

VOORBEELDEN:

1. Vind je sport fijn? ja o nee o
 2. Vind je het leuk op school? ja o nee o
 3. Ga je vaak op vakantie? ja o nee o
-

Lezen in de klas

1. Lees je in de klas alleen maar als het moet? ja o nee o
2. Ga je vaak lezen als je klaar bent met je werk? ja o nee o
3. Vind je vrij lezen in de klas een beetje saai? ja o nee o
4. Wil je op school meer tijd hebben om te lezen? ja o nee o
5. Wil je in de klas graag over boeken praten? ja o nee o
6. Wil je graag in groepjes over boeken praten? ja o nee o
7. Vind je het fijn als je in de klas mag voorlezen? ja o nee o
8. Vind je het prettig als een klas een eigen bieb heeft? ja o nee o
9. Zijn er in de bieb genoeg boeken die je wilt lezen? ja o nee o
10. Lees je vaak een boek uit de klas- of schoolbieb? ja o nee o
11. Vind je het leuk als juf of meneer een boek voorleest? ja o nee o
12. Zou je graag een verslag over een boek schrijven? ja o nee o

13. Vind je een top 5 of 10 van goede boeken een goed idee? ja o nee o
14. Vind je het vervelend als juf de klas vraagt om veel te lezen? ja o nee o

Lezen thuis

15. Lees je thuis veel? ja o nee o
16. Vind je het fijn om thuis over boeken te praten? ja o nee o
17. Lees je 's avonds vaak in bed? ja o nee o
18. Doe je thuis heel vaak spelletjes op de computer? ja o nee o
19. Heb je thuis veel boeken? ja o nee o
20. Vind je boeken vaak spannend? ja o nee o
21. Kopen je ouders vaak een boek voor je? ja o nee o
22. Koop je zelf ook wel eens een boek? ja o nee o
23. Vind je het prettig als je ouders boeken lezen? ja o nee o
24. Ga je vaak naar de bieb(bus) in de buurt? ja o nee o
25. Vind je het fijn om een boek uit de bieb(bus) te lezen? ja o nee o
26. Vind je het leuk als je ouders je aansporen om te lezen? ja o nee o
27. Vertel je aan je ouders wat je aan het lezen bent? ja o nee o
28. Heb je thuis een vast plekje om rustig te lezen? ja o nee o

Leesattitude

29. Vind je veel boeken saai? ja o nee o
30. Lees je een boek meestal helemaal uit? ja o nee o
31. Vind je lezen leuk? ja o nee o
32. Wil je later veel boeken lezen? ja o nee o
33. Vind je lezen in de vakantie saai? ja o nee o
34. Vind je veel leesboeken eigenlijk te dik? ja o nee o
35. Vind je het leuk als je een boek als cadeau krijgt? ja o nee o
36. Vind je het fijn om elke dag in een boek te lezen? ja o nee o
37. Begint lezen na een tijdje te vervelen? ja o nee o

38. Lees je meer dan veel andere kinderen? ja o nee o
39. Lees je moeilijker boeken dan andere kinderen? ja o nee o
40. Vind je het belangrijk om goed te kunnen lezen? ja o nee o
41. Vind je lezen gemakkelijk? ja o nee o
42. Vind je dat je goed kunt lezen? ja o nee o
43. Begrijp je bijna alles van wat je leest? ja o nee o
44. Heb je vaak moeite met lezen? ja o nee o
45. Vind je het lastig om moeilijke boeken te lezen? ja o nee o
46. Lees je graag avonturenverhalen? ja o nee o

Bijlage 17: Normen voor groep 4 tot en met 8 volgens de oude Cito-schaal

Tabel 2 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 4 volgens de oude Cito-schaal. N=757

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	35-46	25%
B	30-34	25%
C	24-29	25%
D	18-23	15%
E	0-17	10%

Tabel 3 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 4 volgens de oude Cito-schaal. N=757

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	12-14	25%
B	9-11	25%
C	7-8	25%
D	6	15%
E	0-5	10%

Tabel 4 Normen 'Lezen thuis' voor groep 4 volgens de oude Cito-schaal. N=757

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	11-14	25%
B	9-10	25%
C	7-8	25%
D	5-6	15%
E	0-4	10%

Tabel 5 Normen 'Leesattitude' voor groep 4 volgens de oude Cito-schaal. N=757

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	16-18	25%
B	13-15	25%
C	10-12	25%
D	7-9	15%
E	0-6	10%

Tabel 6 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 5 volgens de oude Cito-schaal. N=796

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	37-46	25%
B	31-36	25%
C	25-30	25%
D	19-24	15%
E	0-18	10%

Tabel 7 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 5 volgens de oude Cito-schaal. N=796

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	12-14	25%
B	9-11	25%
C	7-8	25%
D	6	15%
E	0-5	10%

Tabel 8 Normen 'Lezen thuis' voor groep 5 volgens de oude Cito-schaal. N=796

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	12-14	25%
B	10-11	25%
C	8-9	25%
D	6-7	15%
E	0-5	10%

Tabel 9 Normen 'Leesattitude' voor groep 5 volgens de oude Cito-schaal. N=796

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	16-18	25%
B	14-15	25%
C	11-13	25%
D	8-10	15%
E	0-7	10%

Tabel 10 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 6 volgens de oude Cito-schaal. N=807

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	36-46	25%
B	30-35	25%
C	24-29	25%
D	17-23	15%
E	0-16	10%

Tabel 11 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 6 volgens de oude Cito-schaal. N=807

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	11-14	25%
B	9-10	25%
C	7-8	25%
D	5-6	15%
E	0-4	10%

Tabel 12 Normen 'Lezen thuis' voor groep 6 volgens de oude Cito-schaal. N=807

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	12-14	25%
B	10-11	25%
C	7-9	25%
D	5-6	15%
E	0-4	10%

Tabel 13 Normen 'Leesattitude' voor groep 6 volgens de oude Cito-schaal. N=807

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	16-18	25%
B	13-15	25%
C	10-12	25%
D	7-9	15%
E	0-6	10%

Tabel 14 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 7 volgens de oude Cito-schaal. N=819

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	35-46	25%
B	29-34	25%
C	22-28	25%
D	16-21	15%
E	0-15	10%

Tabel 15 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 7 volgens de oude Cito-schaal. N=819

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	11-14	25%
B	8-10	25%
C	6-7	25%
D	5	15%
E	0-4	10%

Tabel 16 Normen 'Lezen thuis' voor groep 7 volgens de oude Cito-schaal. N=819

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	11-14	25%
B	9-10	25%
C	7-8	25%
D	5-6	15%
E	0-4	10%

Tabel 17 Normen 'Leesattitude' voor groep 7 volgens de oude Cito-schaal. N=819

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	16-18	25%
B	13-15	25%
C	10-12	25%
D	7-9	15%
E	0-6	10%

Tabel 18 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 8 volgens de oude Cito-schaal. N=749

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	35-46	25%
B	28-34	25%
C	22-27	25%
D	14-21	15%
E	0-13	10%

Tabel 19 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 8 volgens de oude Cito-schaal. N=749

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	11-14	25%
B	8-10	25%
C	6-7	25%
D	4-5	15%
E	0-3	10%

Tabel 20 Normen 'Lezen thuis' voor groep 8 volgens de oude Cito-schaal. N=749

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	11-14	25%
B	9-10	25%
C	7-8	25%
D	4-6	15%
E	0-3	10%

Tabel 21 Normen 'Leesattitude' voor groep 8 volgens de oude Cito-schaal. N=749

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
A	16-18	25%
B	13-15	25%
C	10-12	25%
D	7-9	15%
E	0-6	10%

Bijlage 18: Normen voor groep 4 tot en met 8 volgens de nieuwe Cito-schaal

Tabel 22 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 4 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=774

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	36-46	20%
II	32-35	20%
III	27-31	20%
IV	22-26	20%
V	0-21	20%

Tabel 23 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 4 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=774

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	12-14	20%
II	10-11	20%
III	9	20%
IV	7-8	20%
V	0-6	20%

Tabel 24 Normen 'Lezen thuis' voor groep 4 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=774

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	12-14	20%
II	10-11	20%
III	8-9	20%
IV	6-7	20%
V	0-5	20%

Tabel 25 Normen 'Lezen in het algemeen' voor groep 4 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=774

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	17-18	20%
II	14-16	20%
III	12-13	20%
IV	9-11	20%
V	0-8	20%

Tabel 26 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 5 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=804

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	38-46	20%
II	33-37	20%
III	28-32	20%
IV	23-27	20%
V	0-22	20%

Tabel 27 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 5 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=804

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	12-14	20%
II	10-11	20%
III	9	20%
IV	7-8	20%
V	0-6	20%

Tabel 28 Normen 'Lezen thuis' voor groep 5 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=804

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	12-14	20%
II	10-11	20%
III	9	20%
IV	7-8	20%
V	0-6	20%

Tabel 29 Normen 'Lezen in het algemeen' voor groep 5 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=804

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	17-18	20%
II	15-16	20%
III	12-14	20%
IV	10-11	20%
V	0-9	20%

Tabel 30 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 6 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=815

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	37-46	20%
II	32-36	20%
III	28-31	20%
IV	21-27	20%
V	0-20	20%

Tabel 31 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 6 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=815

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	12-14	20%
II	10-11	20%
III	8-9	20%
IV	7	20%
V	0-6	20%

Tabel 32 Normen 'Lezen thuis' voor groep 6 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=815

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	12-14	20%
II	10-11	20%
III	9	20%
IV	6-8	20%
V	0-5	20%

Tabel 33 Normen 'Lezen in het algemeen' voor groep 6 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=815

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	17-18	20%
II	14-16	20%
III	12-13	20%
IV	9-11	20%
V	0-8	20%

Tabel 34 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 7 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=804

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	36-46	20%
II	32-35	20%
III	26-31	20%
IV	20-25	20%
V	0-19	20%

Tabel 35 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 7 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=804

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	11-14	20%
II	9-10	20%
III	8	20%
IV	6-7	20%
V	0-5	20%

Tabel 36 Normen 'Lezen thuis' voor groep 7 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=804

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	12-14	20%
II	10-11	20%
III	8-9	20%
IV	6-7	20%
V	0-5	20%

Tabel 37 Normen 'Lezen in het algemeen' voor groep 7 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=804

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	17-18	20%
II	14-16	20%
III	12-13	20%
IV	9-11	20%
V	0-8	20%

Tabel 38 Normen 'Leesattitude Totaal' voor groep 8 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=786

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	36-46	20%
II	31-35	20%
III	26-30	20%
IV	20-25	20%
V	0-19	20%

Tabel 39 Normen 'Lezen in de klas' voor groep 8 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=786

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	11-14	20%
II	9-10	20%
III	7- 8	20%
IV	6	20%
V	0-5	20%

Tabel 40 Normen 'Lezen thuis' voor groep 8 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=786

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	12-14	20%
II	10-11	20%
III	8-9	20%
IV	6-7	20%
V	0-5	20%

Tabel 41 Normen 'Lezen in het algemeen' voor groep 8 volgens de nieuwe Cito-schaal. N=786

Niveau	Score in aantal goed	Grootte van de groep
I	17-18	20%
II	14-16	20%
III	12-13	20%
IV	9-11	20%
V	0-8	20%

Bijlage 19: Verantwoording Cito-toetsen deel 1

Het Cito heeft drie hoofddoelen met de toetsen, namelijk niveaubepaling, progressiebepaling en probleemanalyse.

Niveaubepaling: Iedere toetsafname van de DMT en AVI geeft de leerkracht informatie over het technisch leesvaardigheidsniveau van de leerlingen; individueel of als groep. De behaalde vaardigheidsscores kunnen normgericht geïnterpreteerd worden op basis van de vaardigheidsverdeling in een adequate referentiegroep.

Progressiebepaling: De cito-toetsen DMT en AVI geven de leerkracht informatie over de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid van zijn leerlingen- individueel of als groep- gedurende de gehele basisschoolperiode. Het meetmodel, zoals aangegeven door Cito, maakt het mogelijk om de technische leesscores van leerlingen op verschillende (combinaties van) leeskaarten, op verschillende momenten onderling te vergelijken. De ruwe score op de gemaakte cito-toetsen, de aantallen goede opgaven zijn te transformeren in scores op één vaardigheidsschaal. Deze vaardigheidsschaal van het Cito, is ontwikkeld met behulp van het One Parameter Logistic Model (Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995a; Verhelst, Glas & Verstralen, 1995b).

Probleemanalyse: Afhankelijk van de DMT- en AVI-resultaten kunnen sommige leerlingen in aanmerking komen voor een nadere, individuele analyse. Bij deze leerlingen kan vervolgens de probleemanalyse worden gestart. Dit kan een diepgaander onderzoek zijn naar de DMT- en AVI-scores om antwoord te krijgen op de vragen als: waarom blijft de technische leesvaardigheid van deze leerlingen achter?

Bijlage 20: Verantwoording Cito-toetsen deel 2

De resultaten van de leerlingen op de toetsen LOVS Technisch Lezen worden normgericht geïnterpreteerd aan de hand van de vaardigheidsverdeling in een referentiegroep. De referentiegroep is op basis van de scores van de leerlingen op twee manieren in vijf niveaugroepen ingedeeld. De eerste manier levert de niveaugroepen A tot en met E op en is gebaseerd op een indeling in kwartielen. De niveaugroepen A,B en C bestrijken elk een kwart van de populatie. Het vierde kwartiel wordt opgesplitst in twee subgroepen: D (15%) en E (10%). De tweede indeling, met de niveaugroepen I tot en met V, gaat uit van vijf groepen van ieder 20%. Deze laatste indeling is dus symmetrisch opgebouwd en heeft als voordeel-boven de indeling gebaseerd op kwartielen- dat er een gemiddelde groep onderscheiden wordt, namelijk niveaugroep III. Zie het figuur hieronder, voor een precieze beschrijving van de niveaugroepen.

Tabel 2: Niveaugroepen in het LOVS.

I - V		A - E	
I 20%	20% hoogst scorende leerlingen	A 25%	25% hoogst scorende leerlingen
II 20%	20% boven het landelijk gemiddelde	B 25%	25% ruim boven tot net boven het landelijk gemiddelde
III 20%	20% landelijk	C 25%	25% net tot ruim onder het landelijk gemiddelde
IV 20%	20% onder het landelijk gemiddelde	D 15%	15% ruim onder het landelijk gemiddelde
V 20%	20% laagst scorende leerlingen	E 10%	10% laagst scorende leerlingen

Bijlage 21: Tijdsschema Masterthesis

Maand	Werkzaamheden
December	<ul style="list-style-type: none"> • Het schrijven van de outline en feedback van Arco Sterk en Hjalmar Brefeld. • Het schrijven van het onderzoeksplan en inleveren voor 16/1/2015 (deadline!) • In gesprek blijven met de betrokkenen van OBS De Kubus
Januari	<ul style="list-style-type: none"> • Afspraak op 6 Januari met de begeleider, meneer Janssen in Utrecht. • Het schrijven van het onderzoeksplan en inleveren voor 16/1/2015 • In gesprek blijven met de ib'er van OBS De Kubus, Peter Mutsaers. • Afnemen van de voormeting DMT, AVI en de leesattitudeschaal.
Februari	<ul style="list-style-type: none"> • bezig met de organisatie van de methodiek. Alles moet startklaar zijn voor de groepsleerkrachten, ib'ers en leesspecialisten. • 18, 20 Februari afspraak met de ib'er van OBS De Kubus, Peter Mutsaers; inhoud van het gesprek gaat over welke zwakke leerlingen in niveaugroep III, IV en V zitten. Aan de hand van de middentoetsen van januari en de beschreven criteria in het onderzoeksplan worden bepaald welke leerlingen geschikt zijn als tutoren en tutees. • 11 Februari: Afspraak met meneer Janssen in Utrecht. • De tutoren en tutees worden bekendgemaakt; deze leerlingen krijgen een brief mee naar huis. • Mochten er vragen/onduidelijkheden zijn, dan zal dit opgehelderd worden door de ib'er of mij.
Maart	<ul style="list-style-type: none"> • Voorafgaand aan het interventieprogramma wordt er 2x een training verzorgd aan de tutoren en tutees. Data zijn: 3 en 6 Maart. • De tutoren en tutees vullen de deelnemersverklaringen in. • Het interventieprogramma start in week 11 (9 Maart) en duurt t/m week 17 (24 April). • Om de drie weken krijgen tutees een andere tutor en vindt er een terugbijeenkomst plaats. • Na het interventieprogramma volgt de evaluatie en krijgen tutoren tutees een certificaat voor het deelnemen aan dit interventieprogramma.
April	<ul style="list-style-type: none"> • Op 24 April 2014 vindt er een nameting plaats van de DMT, AVI en de leesinteresseschaal. • Analyseren van de dataverzameling • Verder schrijven aan de masterthesis
Mei	<ul style="list-style-type: none"> • Analyseren van de dataverzameling en verder schrijven aan de masterthesis • Medio, Eind Mei wordt de concept-thesis aangeleverd voor zowel de eerste als de tweede beoordelaar.
Juni	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Juni: Deadline indienen abstract voor de conferentiebundel; aanmelden voor de verdediging van eind Juni. • 12 Juni: Deadline indienen masterthesis • 22 Juni: Inleveren van de definitieve thesis (een week voor de verdediging) Tussen de concept-thesis en de definitieve thesis zit ruim 3 weken tijd. In deze 3 weken tijd is er ruimte om zaken bij te stellen. • Eind Juni: Congresdag Utrecht (verdediging)

Bijlage 22: De risico-analyse

Voor zover ik kan inschatten is één van de risico's in dit artikel het aantal respondenten. Vooral nog is het onbekend hoeveel leerlingen uit de groepen vier en vijf in leesniveaus III, IV en V mee zullen doen. Als onderzoeker ben ik geheel afhankelijk van de technische leesscores op de middentoetsen in januari. Indien de leesresultaten binnen zijn, ga ik met de ib'er om de tafel zitten en bespreken we het aantal deelnemers en de meest "geschikte" leerlingen voor dit onderzoek. Overigens worden leerlingen met ingewikkelde leesproblemen en opvallende gedragsproblemen in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Een ander risico dat zich onmiddellijk aan het begin van het onderzoek heeft voorgedaan was het vinden van een geschikte school. Het kostte me ontzettend veel moeite om een school te vinden, die medewerking wilde verlenen aan dit onderzoek. In mijn zoektocht heb ik twintig scholen zowel schriftelijk als telefonisch benaderd. Alle scholen waren te druk en hadden andere prioriteiten. Aangezien ik voortdurend negatieve antwoorden vernam, werd ik uitermate ongeduldig en angstig om in tijdnood te komen. Hierdoor ging veel effectieve tijd verloren. Achteraf gezien kan ik zeggen dat ik veel rustiger had moeten zijn en niet snel in paniek moest raken. Een belangrijk leerpunt voor mij in de toekomst.

Daarnaast zie ik het werken met SPSS en de verwerking van de gegevens als een groot risico in dit artikel. Ik vermoed dat deze twee processen mij heel veel energie gaan kosten. Het is namelijk heel lang geleden (zeven jaar terug) dat ik SPSS-training heb gehad. Ik moet er echt helemaal weer in komen. Hiervoor heb ik concrete afspraken met mijn begeleider gemaakt. En natuurlijk met de mensen binnen mijn netwerkkring.

Ook de precieze uitvoering van het interventieprogramma en de training zou een risico kunnen vormen voor de mogelijke effecten van dit onderzoek. Indien er niet wordt voldaan aan het naleven van de inhoud van het interventieprogramma dan zou dit kunnen resulteren in ongewenste effecten. Om die reden heb ik me als onderzoeker voorgenomen om de regie tijdens dit onderzoek niet te verliezen. Dit ga ik doen door drie processen goed te bewaken: 1. monitoren 2. ondersteunen en 3. corrigerende feedback.

Tot slot is de verstandhouding tussen de tutor en tutee ook erg belangrijk. Belangrijke aandachtspunten in dit kader zijn: 1. De tutor moet nooit de rol van de leerkracht overnemen 2. De tutor is niet superieur is aan de tutee 3. De tutor beoordeelt niet de intelligentie van de tutee, maar de leesvaardigheid van de leerling. Als onderzoeker moet ik voortdurend de relaties tussen de duo's goed bewaken en niet schromen om acties te ondernemen indien de relatie wordt verslechterd.

De leesattitudeschaal

SCORINGSFORMULIER

Naam: _____

School _____

Groep _____

Datum _____

Totaal aantal goed _____

Lezen in de klas _____

Lezen thuis _____

Leesattitude _____

VOORBEELDEN

1. Vind je sport fijn? ja o nee o
2. Vind je het leuk op school? ja o nee o
3. Ga je vaak op vakantie? ja o nee o

Lezen in de klas

1. Lees je in de klas alleen maar als het moet? ja o nee o
2. Ga je vaak lezen als je klaar bent met je werk? ja o nee o
3. Vind je vrij lezen in de klas een beetje saai? ja o nee o
4. Wil je op school meer tijd hebben om te lezen? ja o nee o
5. Vind je het fijn als je in de klas mag voorlezen? ja o nee o
6. Vind je het prettig als een klas een eigen bieb heeft? ja o nee o
7. Zou je graag een verslag over een boek schrijven? ja o nee o
8. Vind je een top 5 of 10 van goede boeken een goed idee? ja o nee o
9. Vind je het vervelend als juf de klas vraagt om veel te lezen? ja o nee o

Lezen thuis

10. Lees je thuis veel? ja o nee o
11. Vind je het fijn om thuis over boeken te praten? ja o nee o
12. Lees je 's avonds vaak in bed? ja o nee o
13. Heb je thuis veel boeken? ja o nee o
14. Vind je boeken vaak spannend? ja o nee o
15. Kopen je ouders vaak een boek voor je? ja o nee o
16. Koop je zelf ook wel eens een boek? ja o nee o
17. Vind je het prettig als je ouders boeken lezen? ja o nee o
18. Ga je vaak naar de bieb(bus) in de buurt? ja o nee o
19. Vind je het fijn om een boek uit de bieb(bus) te lezen? ja o nee o
20. Vind je het leuk als je ouders je aansporen om te lezen? ja o nee o
21. Vertel je aan je ouders wat je aan het lezen bent? ja o nee o
22. Heb je thuis een vast plekje om rustig te lezen? ja o nee o

De leesattitude

23. Vind je veel boeken saai? ja o nee o
24. Lees je een boek meestal helemaal uit? ja o nee o
25. Vind je lezen leuk? ja o nee o
26. Wil je later veel boeken lezen? ja o nee o
27. Vind je lezen in de vakantie saai? ja o nee o
28. Vind je veel leesboeken eigenlijk te dik? ja o nee o
29. Vind je het leuk als je een boek als cadeau krijgt? ja o nee o
30. Vind je het fijn om elke dag in een boek te lezen? ja o nee o
31. Begint lezen na een tijdje te vervelen? ja o nee o
32. Lees je meer dan veel andere kinderen? ja o nee o
33. Lees je moeilijkere boeken dan andere kinderen? ja o nee o
34. Vind je het belangrijk om goed te kunnen lezen? ja o nee o

35. Vind je lezen gemakkelijk? ja o nee o
36. Vind je dat je goed kunt lezen? ja o nee o
37. Begrijp je bijna alles van wat je leest? ja o nee o
38. Heb je vaak moeite met lezen? ja o nee o
39. Vind je het lastig om moeilijke boeken te lezen? ja o nee o
40. Lees je graag avonturenverhalen? ja o nee o