

“To teach is to learn twice...”

Een onderzoek naar tutoring in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs

Jeljer Vlieg

S1054660

ENSO-PGO

Onderzoeksdocent:

Marijke de Jager

Master SEN-gedrag

WINDESHEIM

2013

Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Inleiding.....	5
2. Theoretisch Kader	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Definities van peer-tutoring	9
2.3 Vormen van peer tutoring	9
2.4 Toevoegende waarde peer-tutoring binnen het onderwijs	10
2.5 Effecten tutor/tutee	11
2.5.1 Inleiding.....	11
2.5.2 Communicatie tussen tutor en tutee	11
2.5.3 Sociaal-emotionele effecten tutoring	12
2.6 Organisatie tutoring-systeem en rol leerkrachten.....	13
2.6.1 Kenmerken en doelen van tutorbegeleidingssystemen.....	13
2.6.2 Rol docent	15
2.6.3 Competenties tutor	16
2.6.4 Duur tutoring.....	17
Samenvatting	17
3. Opzet van het onderzoek	18
3.1 Planning	18
3.2 Onderzoeksmethode	18
3.2.1 Vragenlijsten	19
3.2.2 Interview	20
3.2.3 Cijferregistratiesysteem	21
4. Resultaten.....	22
4.1 Ervaring tutor	22
4.1.1 Resultaten gesloten vragen.....	22
4.1.2 Resultaten open vragen	24
4.1.3 Samenvatting ervaring tutor	24
4.2 Ervaring tutee	24
4.2.1 Resultaten gesloten vragen.....	24
4.2.2 Resultaten open vragen	26
4.2.3 Ontwikkeling cijfer score tutee	27
4.2.4 Samenvatting ervaring tutee.....	27
4.3 Ervaring docenten	27
4.3.1 Resultaten gesloten vragen.....	27
4.3.2 Resultaten open vragen	28
4.3.4 Samenvatting ervaring docent	28
4.4 Schoolbeleid tutoring	28
4.4.1 Interview teamleiding	28
4.4.2 Samenvatting ervaring teamleiding	29
4.5 Samenvatting onderzoeksresultaten	29

4.5.1	Resultaten tutor en tutee.....	29
4.5.2	Resultaten docenten	30
4.5.3	Resultaten teamleiding	30
4.5.4	Toevoegende waarde tutoring-proces.....	30
5.	Conclusie, discussie en aanbeveling.....	32
5.1	Schoolbeleid tutoring	32
5.2	Ervaringen docenten	32
5.3	Ervaringen tutors.....	33
5.4	Ervaringen tutees	34
5.5	Toevoegende waarde tutoring-proces op het Gomarus College	35
5.6	Discussie en aanbevelingen	36
5.7	Reflectie teamleiding en tutor-coördinator	37
5.8	Reflectie onderzoeker	37
	Literatuur	38
	Bijlage 1. Vragenlijst tutor.	40
	Bijlage 2. Vragenlijst tutee.	42
	Bijlage 3. Vragenlijst docent.	44

Samenvatting

In 2005 is op het Gomarus College (bovenbouw) te Groningen een tutoring-programma opgezet. Doelstelling was om leerlingen met leerachterstanden in een zeker vak met de hulp van andere leerlingen tot het door de school vereiste cognitieve niveau te brengen. Daarnaast was de gedachte dat deze klassen-overstijgende activiteiten van tutors en tutees de onderlinge band tussen de leerlingen zouden versterken.

Omdat financiële middelen destijds niet toereikend waren, voorzag het programma enkel in het inzetten van een zogenaamde tutor-coördinator. Zijn opdracht was zorg te dragen voor de koppeling tutor/tutee. Vakdocenten zorgen voor de aanlevering van potentiële tutors bij de coördinator.

Alhoewel de teamleiding vermoedt dat de tutoring een positief effect heeft op de leerresultaten, weet men niet zeker of dit het geval is. Evaluatie van de tutoring waarbij naast cognitieve effecten ook effecten op sociaal-emotioneel gebied worden onderzocht, heeft tot het uitvoeren van dit onderzoek nog niet plaats gevonden.

Positieve effecten van tutoring blijkt uit de literatuur, worden vooral gemeten op het cognitieve vlak en in iets mindere mate binnen het sociaal-emotionele domein. Dat een tutor vakinhoudelijk competent dient te zijn, is niet nodig. Tutors die zelf ooit moeite hebben gehad met de lesstof zijn geschikt om leerlingen die de stof minder goed beheersen, bij te staan. Bovendien kan een tutor in dialoog met de tutee geprikkeld worden om dieper op de stof in te gaan. Beiden kunnen daardoor tot nieuwe leerinzichten komen. Een goed gestructureerd tutoring-systeem waarin plaats is ingeruimd voor competentie verwerving voor zowel docent als tutor en tutee is voorwaardenscheppend voor effectieve tutoring. Dit geldt ook voor monitoring en de evaluatie van het proces.

De uitkomsten van dit onderzoek laten zien dat er zowel op cognitief gebied als op sociaal-emotioneel gebied op het Gomarus College door tutoring, positieve resultaten worden behaald. Ondanks deze positieve uitkomsten geven zowel tutors als tutees aan dat ze ondersteuning van de docent missen. De docenten rekenen het niet direct tot hun taak om betrokken te zijn op het tutoring-proces. De teamleiding ging er echter vanuit dat docenten, zonder dat dit als taak voor hen omschreven was, hun betrokkenheid op het proces zouden laten zien.

Opvallend is de aanvankelijk hoge verwachting door tutoring bij tutees. Tijdens en na afloop van het tutoring-proces is echter sprake van een negatieve wending. Dit in tegenstelling tot de tutors die zichzelf hoog inschatten als begeleiders. Zij houden ook naderhand goede gevoelens over aan de tutoring.

Conclusie van dit onderzoek is dat de toevoegende waarde van tutoring voor het onderwijs op het Gomarus College op cognitief en sociaal-emotioneel gebied ambivalent is. Het missen van ondersteuning en belangstelling van de docent wordt echter door tutors en tutees als negatief ervaren.

Een georganiseerd tutoring-programma waarbinnen naast begeleiding van docent en tutor/tutee ook aandacht besteed wordt aan de relatie tussen docent en tutor/tutee, strekt tot aanbeveling.

1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het tutoring-systeem op het Gomarus College (bovenbouw) is ontstaan en hoe het in de huidige praktijk functioneert. Op grond hiervan wordt de centrale vraagstelling geformuleerd waarna de deelvragen en de doelstelling van het onderzoek worden beschreven.

Het Gomarus College (bovenbouw) te Groningen is een vestiging met gemiddeld 500 leerlingen HAVO/VWO. Sinds 2005 is er op deze school een tutoring-systeem ingevoerd: leerlingen met leerachterstanden of leerlingen die onderdelen met betrekking tot een vak onvoldoende beheersen, worden begeleid door leerlingen die deze stof beheersen.

De koppeling tutor/tutee wordt door de tutor-coördinator gerealiseerd op aanvraag van een docent of mentor. Vanaf dat moment regelen tutor en tutee hoe het tutoring-proces inhoud en vorm wordt gegeven. Gemiddeld hebben de afgelopen 8 jaren 40 tutees van de diensten van gemiddeld 25 tutors per schoolseizoen gebruik gemaakt. De tutor-sessies vinden als regel buiten het klaslokaal plaats. Tutor en tutee bepalen onderling plaats en tijdstip.

Navraag leert dat de kwaliteit van het tutoring-proces noch bij de teamleiding noch bij vakdocenten en mentoren bekend is. Docenten en teamleiders hebben wel zicht op de cijfercurve van de tutee. Bij een stijgende curve vermoedt men dat dit het gevolg is van de werkzaamheden van de tutor. Of de tutoring op sociaal/emotioneel gebied effectief is, is bij teamleiding en docenten niet bekend. Ook wie verantwoordelijk is voor de afronding van het proces, is niet duidelijk.

Zowel docenten, mentoren als tutors hebben geen voorbereidende training gehad inzake begeleiding en tutoring. Navraag onder de tutors geeft een beeld dat ze hun werkzaamheden als regel in de (drukke) aula verrichten. Bij hun manier van uitleggen ervaren ze in het algemeen geen ondersteuning van de vakdocent. Wanneer de tutee zijn of haar probleem door de tutoring begrijpt, verdwijnt hij uit beeld.

Hoewel teamleiding en docenten op het Gomarus College aangeven dat het tutoring-proces min of meer effectief functioneert, heeft men geen idee of de mogelijke betrokkenheid van de vakdocenten bij dit proces de tutoring effectiever zou maken. Wenst de tutor ondersteuning van de vakdocent en in welke mate ontwikkelen zowel tutor en tutee zich op sociaal en emotioneel gebied door tutoring.

Uit deze context is de volgende centrale vraagstelling gedistilleerd:

Welke toevoegende waarde heeft het tutoring-proces voor docenten, tutors en tutees in de bovenbouw van het Gomarus College?

Onderzoeksvragen:

- **Wat zegt de literatuur over tutoring binnen het voortgezet onderwijs?**

Deelvragen:

- Wat is peer tutoring?
- Wat is de toegevoegde waarde van tutoring binnen het onderwijs?
- Welke vormen van peer tutoring worden beschreven?

- Welke factoren hebben een positieve invloed op tutor en tutee tijdens het tutoring-proces?
 - Welke factoren hebben een negatieve invloed op effectieve tutoring?
 - Wat zijn de rollen van de vakdocent inzake tutoring binnen zijn vakgebied?
- **Hoe vertaalt het schoolbeleid van het Gomarus College ten aanzien van tutoring zich naar de werkvloer?**

Deelvragen:

- Wat was de reden om een tutor-begeleidingssysteem op te zetten in 2005?
- Wat was de onderliggende gedachte om te kiezen voor cross-age tutoring?
- Op welke gronden vindt de koppeling tutor/tutee plaats?
- Welke eisen worden door de schoolleiding aan de tutor gesteld?
- Welke rol wordt aan de docent toegekend in het tutoring-proces?
- Wat zijn de verantwoordelijkheden van de tutor-coördinator?
- Wanneer kan het tutoring-proces als zinvol worden afgesloten?

- **Hoe wordt tutoring onder de docenten van het Gomarus College ervaren?**

Deelvragen:

- In welke mate geniet het systeem van tutoring onder de docenten bekendheid?
- Welke positieve dan wel negatieve resultaten gelet op scores en gedrag, herkennen docenten naar aanleiding van tutoring?
- In welke mate ondervindt de docent extra werkbelasting naar aanleiding van tutoring?
- Op welke wijze heeft de docent contact met de tutor in zijn vakgebied?
- Hoe worden tutoring-resultaten teruggekoppeld naar schoolleiding en docenten?

- **In welke mate ervaart de leerling op het Gomarus College zijn werkzaamheden als tutor zinvol?**

Deelvragen:

- Hoe verloopt de communicatie tussen tutor, vakdocent en coördinator tijdens de tutoring gelet op het tutoring-proces en het didactisch handelen van de tutor?
- In welke mate ervaart de tutor positief dan wel negatief gedrag in de communicatie met de tutee?
- Wat is de motivatie van de tutor om te begeleiden?
- In welke mate acht de tutor zich competent in zijn didactisch handelen?
- In welke mate heeft de tutor het begeleiden als een extra werkbelasting ervaren?
- Op welke gronden ervaart de tutor dat het tutoring-proces als zinvol kan worden afgesloten?
- In welke mate heeft het begeleiden bij de tutor een goed gevoel opgeleverd?

- **In welke mate heeft de tutee het begeleid worden als zinvol ervaren?**

Deelvragen:

- Wat zijn positieve dan wel negatieve ervaringen die de tutee ondervindt in de communicatie met de vakdocent, tutor en coördinator gelet op het tutoring-proces?
- In welke mate heeft het didactisch handelen van de tutor ertoe bijgedragen dat de tutoring voor de tutee effectief is geweest op cognitief en sociaal-emotioneel gebied?
- In welke mate heeft de tutee betrokkenheid van de docent ervaren tijdens de tutoring?
- In welke mate heeft de tutee het begeleid worden als extra werkbelasting ervaren?
- Op welke gronden ervaart de tutee dat het tutoring-proces als zinvol kan worden afgesloten?
- In welke mate heeft het begeleid worden bij de tutee een goed gevoel opgeleverd?

Doelstelling van dit onderzoek is:

Het analyseren van het tutoring-proces op het Gomarus College teneinde de kwaliteit van dit proces te evalueren en indien noodzakelijk, verbeterpunten aan te dragen.

2. Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk wordt kennis genomen van een korte beschrijving van de geschiedenis van het verschijnsel 'tutoring' en een aantal vormen van tutoring zoals we die tegenwoordig kennen. Hierna volgt een beschrijving van toevoegende waarde van tutoring in het onderwijs alsmede een verantwoording van deze interventie vanuit een leertheorie. Vervolgens worden effecten van tutoring beschreven op de cognitieve ontwikkeling en sociaal emotionele gedragingen van tutors en tutees. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal bevindingen over het organiseren van een tutoring-systeem alsmede de rol van docenten en tutors daarin. De beschrijving van bovenstaande aspecten vindt hun oorsprong in literatuur daarover en worden in relatie gebracht met de huidige tutoring-praktijk op het Gomar College.

2.1 Inleiding

Al sinds de oudheid kennen we het verschijnsel dat leren plaatsvindt met behulp van een medeleerling. In het oude Griekenland was het de 'paidagogós'(slaaf) die een jongere slaaf voorkomende werkzaamheden moest leren. Het woord 'tutela' zien we voor het eerst verschijnen in het Romeinse rijk rond 200 voor Christus. Aan de tutela, meestal een bekende van de familie, werden een weeskind en diens eigendommen toevertrouwd. Hij werd ook geacht verantwoordelijk te zijn voor het onderwijs en de opvoeding van het weeskind. In de 18^e eeuw in Amerika komen we voor het eerst het woord 'peer-tutors' tegen. Tot op heden heeft het evenals in vele andere Engelstalige landen dezelfde betekenis namelijk een leerling (tutor) die een medeleerling (tutee) begeleidt (Vosse,1994, Topping, 2005).

Rond 1900 werd in verschillende landen waaronder Nederland met de invoering van een leerplichtwet, afscheid genomen van *de eeuw van het thuisonderwijs* (Vosse, 1994). Basisonderwijs werd in de negentiende eeuw, ook in Nederland, in de middenklasse en hogere klasse vaak overgelaten aan tutores. Op het platteland werden kinderen als regel ingezet bij werkzaamheden op het boerenbedrijf. Hierdoor konden ze gedurende langere tijd niet deelnemen aan het reguliere onderwijs. Ouders maar ook hun kinderen, probeerden broers en zussen naar vermogen bij te spijkeren in het ontwikkelen van kennis. Overigens met wisselend resultaat. Met de invoering van de leerplichtwet, werd de school (onderwijzer) aangemerkt als eerste verantwoordelijke voor de lesgevende taak. Toch werd wegens het feit dat er in één lokaal vaak meerdere niveaus en vaardigheden bij leerlingen aanwezig waren, een oudere leerling aangewezen om een jongere bij te staan (Vosse, 1994).

Met name in Amerika ontstond in de jaren zestig van de vorige eeuw hernieuwde aandacht voor peer-tutoring. Oorzaak lag gelegen in het feit dat prestaties van de leerlingen daalden waardoor de kwaliteit van het onderwijs in geding kwam. Door het inzetten van tutors werd aan negatieve resultaten tegemoet gekomen: attitudes en vaardigheden van leerlingen verbeterden. Dit was ook het geval in Engeland waar aan het eind van de jaren zeventig in de vorige eeuw weer belangstelling voor peer-tutoring ontstond. Om tutoring meer effectief te maken, publiceerde Harrison in 1989 zijn 'structural tutoring': tutors werd specifiek 'tutor-gedrag' aangeleerd zoals effectieve feedback geven op het (leer) gedrag en antwoorden van de tutee. Uit onderzoek bleek dat het structureel trainen van tutors leidde tot verbeterde resultaten (Vosse, 1994). In Nederland raken we sinds de jaren negentig van de vorige eeuw meer bekend met het verschijnsel 'tutoring'. Publicaties en onderzoeken van Vosse (1994, 2002), Boogaard (2004) en Derricks & De Kat (2009) leveren een bijdrage aan positieve effecten van het tutor-leren op school. Naast de leerwinsten die op cognitief en sociaal-emotioneel

gebied bereikt kunnen worden door tutoring, zou een mogelijk lerarentekort (Boogaard, 2004) of het passend onderwijs in de nabije toekomst, de noodzaak van een structureel goed functionerend tutoring-systeem rechtvaardigen. Ook Topping (2005) ziet een wezenlijke verandering sinds de jaren 80 van de vorige eeuw inzake tutorleren in vergelijking met de voorafgaande eeuwen. Voorheen werd de tutor gezien als een ‘surrogaat’ docent in een lineair model van leraar naar tutor en van tutor naar tutee. Tegenwoordig ziet Topping het tutoring-proces door voortschrijdend inzicht meer als een samenwerking waarbij de tutor niet direct een surplus aan kennis moet hebben in vergelijking met de tutee. Beiden, zowel tutor als tutee, ervaren cognitieve uitdaging in hun samenwerkende activiteiten. De tutor is dan ook meer een individu die leert door te helpen.

2.2 Definities van peer-tutoring

Binnen de context van dit onderzoek zou het woord *peer* vertaald kunnen worden als ‘gelijke’. Op het Gomarus College betekent dit dat we te maken hebben met leerlingen uit de bovenbouw, in de leeftijd van 16 – 18 jaar. Een vrije vertaling van *tutor* is studiebegeleider of iemand die onderwijst terwijl *tutoring* zich laat omschrijven als onderwijzen en opvoeden. Volgens Cheng en Chang-Chen (2009) betekent Peer-tutoring letterlijk geïnterpreteerd, gelijkheid van status en verdienste. Horvath (2011) definieert evenals Topping (2005) dat Peer-tutoring inhoudt dat aan elkaar gekoppelde individuen van gelijke status, het **aanlengen** (uitbouwen) van kennis en vaardigheden tot stand brengen. Dit gebeurt door **actief** helpen en ondersteunen. In 2000 omschrijft Topping het begrip tutoring als individuen die, alhoewel niet professioneel geschoold als docent, het leren van anderen ondersteunen door interactief, doelbewust en systematisch te werk te gaan. Powell (1997) beschrijft tutoring als een leerling (tutor) die een andere leerling met ondersteunings-behoefte (tutee) bijstaat in het ontwikkelen van gevraagde basale vaardigheden. Hij helpt de tutee naast het maken van huiswerk en hoe hij problemen kan oplossen, ook met het onderhouden van goede studiegewoonten. Roscoe (2007) ziet peer-tutoring als een opvoedkundige interventie waarin leerlingen andere leerlingen tutoren. Doel, plaats en tijd vinden we in de verwoording van Goodlad (1995, 1998), Walraven en Van Wissen (1998) en Vosse (1994, 2002): van tutoring is over het algemeen sprake wanneer de begeleiding leerstofgericht is terwijl het gedurende de schooltijd meestal in de klas plaats vindt.

2.3 Vormen van peer tutoring

Meest voorkomende vormen van peer-tutoring zijn:

- **same-age tutoring:** leerlingen van dezelfde leeftijd of dezelfde jaargroep treden onderling op als tutor en tutee. In deze situatie kunnen we denken aan een leerling van HAVO 5 en een leerling van VWO 5 die gekoppeld zijn als tutor en tutee. Uiteraard kan er ook sprake zijn van twee leerlingen uit dezelfde onderwijsrichting. Same-age tutoring laat zich kennen als een complementaire relatie aangezien de tutor meer kennis heeft dan de tutee (Van der Linden, 1987; in Vosse, 1992). De tutor heeft hierdoor de mogelijkheid de tutee te helpen en te stimuleren. Om deze relatie succesvol te maken is het wel nodig dat de tutee de hulp van de tutor aanvaardt maar ook op prijs stelt (Vosse, 2002).
- **Cross-age tutoring:** de tutor is twee tot drie jaren ouder dan de tutee. Dit kan zich ook binnen dezelfde onderwijsrichting afspelen namelijk een tutor uit V6 gekoppeld aan een tutee uit V4. Meer nog dan bij same-age tutoring is bij cross-age tutoring volgens Vosse (1994) sprake van kennisoverdracht, instructie en uitleg.

Een andere vorm van same-age tutoring is het '**reciprocal**' peer tutoring (RPT). Bij deze vorm van tutoring vindt er een rolwisseling plaats: beurtelings is er sprake van tutor- en tutee-rol. In dit geval is er sprake van een symmetrische relatie (Van der Linden, 1987; in Vosse, 1992). Deze vorm van tutoring evenals het Classwide Peer Tutoring (CWPT) waarbij de hele klas inclusief de docent bij betrokken is (Greenwood, 1997), is op het Gomarus College niet aan de orde omdat de bekendheid van samenwerkend leren in al zijn verschijningen in geringe mate onderdeel uitmaakt van de onderwijspraktijk. De tutoring richt zich hier meer op leerlingen met leerachterstanden en/of inzichtelijke problemen met betrekking tot de leerstof en worden buiten het leslokaal, zonder directe begeleiding, uitgevoerd. De tutor en tutee opereren voornamelijk als same-age. Cross-age tutoring is wel gewenst maar vindt slechts sporadisch plaats. Binnen de school wordt namelijk veel waarde gehecht aan klas overstijgende activiteiten. Deze dwarsverbanden zouden de school sterk maken. Whitman (1988) onderscheidt bij peer-tutoring een tweetal werkvormen namelijk: **peer-learning** en **peer-teaching**. Peer-learning ziet hij als een interventie waarbij leerlingen van elkaar leren zonder directe tussenkomst van een docent. Wanneer leerlingen met reeds verworven competenties worden ingezet als leerling-lesgevers, dan wordt de werkvorm peer-teaching genoemd. Het tutoring-proces op het Gomarus College voltrekt zich zonder inmenging van een docent. De tutor beschikt echter wel over een surplus aan kennis. De gehanteerde werkvorm zou hier als een combinatie van peer-learning en peer-teaching kunnen worden omschreven.

2.4 Toevoegende waarde peer-tutoring binnen het onderwijs

Binnen het Gomarus College (bovenbouw) voltrekt zich sinds de invoering van het 'studiehuis' een veranderende visie op het leren. Deze andere kijk op het leren wordt gevoed door het organiseren van studiedagen omtrent dit onderwerp maar ook door de instroom van jonge docenten. Met name deze jonge docenten (40-) hebben zich door hun opleiding een andere benadering van het onderwijsproces eigen gemaakt door kennisname van moderne onderwijsinzichten tijdens hun opleiding. Ook dient opgemerkt te worden dat in de verschillende gebruikte methoden als didactische interventie het samenwerkend leren is geïntegreerd. Het huidige onderwijsklimaat in de bovenbouw laat zich dan ook omschrijven als een overgangsfase van 'oud' naar 'nieuw'. Uit een intern onderzoek naar de schoolbeleving van leerlingen (Vlieg, 2012) blijkt dat 45% van de leerlingen van een VWO 4 klas meer samenwerking op prijs stelt.

Instructie binnen het onderwijs wordt gezien als kennisoverdracht aan leerlingen. Leer- en instructietheorieën en de ontwikkeling daarvan zijn steeds gericht geweest op de overdracht daarvan. Doel hiervan is dat degene die instructie ontvangt iets leert (Vosse, 2002). Effectieve instructie houdt in dat men zo effectief en efficiënt mogelijk onderwijsdoelen wil bereiken. Vosse refereert aan een in 1999 gepubliceerd onderzoek van Swanson, Carson en Sachse-Lee waarin de effectiviteit van 4 types instructies is gemeten: remediërend, therapeutisch, directe instructie en strategie interventie. Met name de **directe instructie**, bijvoorbeeld een één-op-één situatie gebaseerd op taakanalyse, oefening en herhaling, en **strategie-instructie** waarbij de leerling onder andere zelfregulerende activiteiten hanteert, scoorden in effectiviteit aanzienlijk hoger dan de eerste twee. Een manier om aan deze laatste twee typen instructies inhoud te geven is in het algemeen samenwerkend leren en in het bijzonder tutoring (Vosse, 2002).

Boekaerts en Simons (2003) definiëren leren als een verandering die door de lerende zelf en/of door buitenstaanders wordt waargenomen: *"we spreken van leren wanneer iemand meer kennis heeft"*

verworven, iets van buiten heeft geleerd, een regel heeft leren toepassen, een vaardigheid heeft verworven, vooruitgang heeft geboekt en een andere houding heeft aangenomen” Uit de hieruit verkregen leeropbrengsten als kennis en vaardigheden wordt de leerling in staat gesteld een nieuwe variëteit aan leerprestaties te leveren (transfer). Kennis die tot stand komt door actieve kennisconstructie blijft beter beklijven dan kennis die passief is verworven (Vosse, 2002). Ook een tutor en tutee komen tot kennisconstructie. Het sociaal constructivisme is een vorm van kennisconstructie waarbij leerlingen een eigen verantwoordelijkheid krijgen voor het leren. Naast deze verantwoordelijkheid worden ze ook geacht een actieve rol tijdens het leren te leveren door nieuwe informatie te koppelen aan wat al ontdekt is (Boekaerts & Simons, 2003). Topping (2005) zinspeelt hierop in zijn definitie van tutoring (2.2) door het uitbouwen van kennis centraal te stellen in de interactie tussen tutor en tutee.

Onderzoek bevestigt dat tutors die in hun uitleg van de stof teruggrijpen naar bestaande kennis en deze verbinden met nieuwe inzichten, een dieper en meer begrip van de stof krijgen (Roscoe, 2007). Tutoring betekent dan voor de tutor dat hij of zij in het tutoring-proces te maken heeft met het aanleren van bestaande kennis. Dit effect kan worden samengevat in de termen van **‘zone van de naaste ontwikkeling’** (Vygotsky, 1978): kennis wordt aangelengd, geconstrueerd.

2.5 Effecten tutor/tutee

2.5.1 Inleiding

Uit verschillende onderzoeken naar de effecten van tutoring kunnen we lezen dat deze een positieve bijdrage leveren aan zowel cognitieve ontwikkelingen als sociaal-emotionele gedragingen van leerlingen (Cohen, Kulik & Kulik, 1982, Vosse, 2002, Roscoe & Chi, 2003, Topping, 2005, Derriks & De kat, 2007, Horvath, 2011). Tutoring kan zowel ingezet worden als een incidentele onderwijskundige interventie of structureel als onderdeel van het onderwijsprogramma op een school. Dit laatste zien we terug bij reciprocal tutoring en Classwide Peer Tutoring (2.3). Tutoring op het Gomarus College laat zich omschrijven als een incidentele interventie die tot doel heeft leerlingen met inzichtelijke- of achterstand problemen in een zeker vak in 1 tot 6 contactmomenten, bij te spijkeren. Voorwaarden-scheppend voor een positief tutoring-effect zijn volgens Topping (2000), Cheng en Chang-Cheng (2009) en Derriks en De Kat (2009), een strak geregeld tutoring-programma. Hiermee wordt training van docenten en tutores alsmede een deugdelijke administratie en organisatie verondersteld.

Hoewel de tutor in vergelijking met de docent kwantitatief (effectieve leertijd tutee) een grotere bijdrage levert in het tutoring-proces, is de kwaliteit van die informatie volgens Topping (2000) minder. In plaats van de oplossing door de tutee te laten ontdekken, is de verleiding voor de tutor groot om het antwoord alvast te geven. Van een tutor kan volgens Topping niet verwacht worden dat hij de didactische ‘kneepjes’ van het vak kent.

2.5.2 Communicatie tussen tutor en tutee

Effectiviteit van tutoring wordt onder meer gevoed door het eenvoudig taalgebruik en de directe feedback en bemoediging in de interacties tussen tutor en tutee (Topping, 2000). In de communicatie met de tutee heeft de tutor in het uitleggen van de opdracht vaak een eigen manier ontwikkeld om die met de tutee te communiceren. Dit neemt niet weg dat Topping ervoor pleit met name door aandacht te besteden aan deze didactische component, de kwaliteit van het proces te verhogen: hoe te leren is belangrijker dan het memoriseren van kennis.

Ook Vernooij en Egbertsen (2012) signaleren dat peer tutoring effectief is doordat er onder andere onmiddellijk sprake is van feedback en correctie in de interacties tussen tutor en tutee.

Zowel Greenwood (1997) als Topping (2000) stellen vast dat peer tutoring op verschillende manieren zijn waarde heeft bewezen in de ontwikkeling van kennis bij leerlingen. Topping herkent verdieping van kennis door tutoring terwijl Greenwood het vasthouden en **reproduceren** van kennis bij tutees als winst ziet.

Niet getrainde tutoren kunnen volgens Roscoe (2007) in communicatie met de tutee voor een positief effect van het tutoring-proces zorgen. Deze onderzoeker kent de **tutee** een belangrijke rol toe in het proces. De tutee kan door zijn manier van vragen de tutor uitdagen dieper in te gaan op leeractiviteiten en leermogelijkheden. Op deze manier worden tutors zich bewust van hun mogelijke incompetentie en kunnen hieraan vervolgens gaan werken. Het zijn juist de 'diepere' vragen van de **tutee** die de tutor kunnen activeren om andere oplossingsmogelijkheden te zoeken voor het probleem. Daarnaast wordt de tutor geprikkeld om te reflecteren op zijn tutor-gedrag. Alhoewel deze leerwinsten ook in een niet-gestructureerd tutoring-proces voorkomen zal een gestructureerd proces volgens Roscoe leiden tot een meer consistent en effectief leergedrag.

Evenals Roscoe (2007) herkent Horvath (2011) dat vragen van de tutee, die dieper op de stof ingaan, de tutor prikkelt om meer metacognitieve antwoorden te geven. Of de tutor wel of niet getraind is, is voor de effectiviteit van de tutoring van minder belang. Vooral tutors die zelf de leerstof nog niet voldoende beheersen, komen door deze interactie met de tutee tot nieuwe kennis om het probleem op te lossen. Voorafgaande kennis wordt hierdoor bij de tutor aangelengd. Horvath spreekt in dit verband van een effect dat hoort bij de 'zone van de naaste ontwikkeling (2.4).

2.5.3 Sociaal-emotionele effecten tutoring

Tutoring draagt bij tutor en tutee bij tot een verhoogd zelfvertrouwen, eigenwaarde en zelfconcept (Falchikov, 2001). Zelfconcept wordt door Brysbaert (2011) omschreven als "*het geheel van overtuigingen dat we hebben van onze eigen kenmerken*". Een element van het zelfconcept is het zelfbeeld. Dit is vaak bepalend voor hoe we met medeleerlingen interacties aangaan (Verschuere & Gadeyne, 2007, in Demasure, 2010).

Zelfvertrouwen neemt door tutoring bij de tutor toe. Demasure (2010) herkent dit bij tutors die voorheen moeite hadden om voor de klas te spreken. Na tutoring-sessies nam hun vertrouwen om voor de klas te spreken toe door sneller hun meningen en inzichten uit te spreken (Colvin, 2007, in Demasure, 2010). Tutors voelen zich volgens Colvin 'empowered'; ze voelen zich gesterkt om hun kennis binnen hun schoolomgeving te kunnen verspreiden. Falchikov (2001) spreekt in dit verband van een zich ontwikkelend verantwoordelijkheidsgevoel van de tutor in de klas.

Lowke en Chow (2007) zien bij de tutor door tutoring een zich ontwikkelende **respectvolle** houding naar hun medeleerlingen. Falchikov (2001) spreekt van een vergroting van het altruïstisch vermogen bij de tutor. Zijn of haar 'onbaatzuchtigheid' vertaalt zich naar een dienende houding.

Tutoring leidt volgens Falchikov (2001) tevens tot een **positieve houding** naar het vak waarin begeleid wordt. In haar onderzoek naar begripend lezen bij kinderen constateert Van Keer (2001) dat door tutoring een verbetering optreedt in zowel de leeshouding als het leesplezier bij het kind. Daarnaast constateert ze ook een positieve invloed op de **sociaal-emotionele** ontwikkeling bij kinderen. In haar onderzoek naar cognitieve en sociaal-emotionele effecten van een tutorprogramma voor rekenen-wiskunde in het basisonderwijs (Vosse, 2002), blijkt dat dit niet het geval is. Ze herkent weinig effect door tutoring op de sociaal-emotionele ontwikkeling bij leerlingen: zelfvertrouwen bij het uitleggen alsook het vermogen om zich in die ander te kunnen inleven, gaf geen wezenlijk

verschil met leerlingen uit controlegroepen. Wel is er sprake van een positief effect op de **werkhouding** (taakgerichtheid) van zowel tutor als tutee. Dezen tonen in vergelijking met hun medeleerlingen een positieve houding ten aanzien van het vak waarin begeleid werd. Het aspect **motivatie** om te rekenen uit voornoemd onderzoek geeft volgens Vosse aan dat deze niet significant is verbeterd terwijl docenten, tutors en tutees aangeven dat dit wel het geval is. Vosse wijt dit aan de subjectieve beleving van die docenten, tutors en tutees.

Ook het **zelfvertrouwen** van de tutee is volgens Vosse (2002) niet toegenomen alhoewel ouders van de tutees aangeven aan dat het zelfvertrouwen van hun kind is verbeterd. Ook dit wijt ze aan een subjectieve beleving die ze in verband brengt met de cognitieve dissonantietheorie (Brysbart, 2011): leerlingen, ouders en docenten stellen bij een betrekkelijk grote inspanning hun beeld van de effecten van die inspanning hierop in positieve zin af.

De tutee maakt in vergelijking met leerlingen uit controle groepen een grotere leerwinst. De effecten bij rekenen zijn groter dan die bij lezen (Vosse, 2002). Beduidend kleiner zijn echter positieve resultaten op **affectief** gebied (Derriks & De Kat, 2009). Leerlingen die een vak minder goed beheersen, kunnen een negatieve houding ten opzichte van dat vak ontwikkelen. Vosse (1994, 2002) ziet echter dat door tutoring de houding van tutee tegenover dat vakgebied verbeterd. Resultaten met betrekking tot zelfvertrouwen en samenwerkingsvaardigheden zijn echter kleiner. Van een significante verandering in leer- en **studiemotivatie** is volgens Sante, Hermans, Backer en Van Keer (2009) niet direct sprake. Dit staat overigens in contrast met ervaringen van tutors die menen een positieve invloed te hebben op het motivatieproces van de tutee. In vergelijking met controleleerlingen is er volgens Sante et al toch sprake van een positieve invloed: er is geen sprake van achteruitgang. In dit verband kunnen we opmerken dat een tutee als regel al met een leerachterstand ten opzichte van de controlegroep begint. Doel van de tutoring op het G.C. is dat de tutee weer aansluiting krijgt bij het cognitieve niveau van de overige leerlingen. Volgens Vernooy en Egbertsen (2012) is een verklaring voor de effectiviteit van Peer Tutoring onder andere dat **motivatie** problemen die bij de risicoleerling kunnen ontstaan door zelfstandig te leren, door samen te leren in positieve zin omgebogen kunnen worden. Ook door samenwerken wordt de stof dieper uitgespit en doordat de tutee onmiddellijk feedback krijgt, wordt er een positief effect op het gedrag van de tutee bewerkstelligd (2.5.2). De tutee zal volgens Powell (1997) voor extra ondersteuning eerder contact zoeken met de tutor dan bij de docent. Tutees hebben volgens Powell namelijk de indruk dat docenten het te druk hebben.

2.6 Organisatie tutoring-systeem en rol leerkrachten

2.6.1 Kenmerken en doelen van tutorbegeleidingssystemen

Er zijn diverse tutor-begeleidingssystemen. Vosse (1992) onderscheidt onder andere:

- een **klassegebonden** tutor-begeleidingssysteem. Leerlingen uit één klas begeleiden leerlingen volgens een vooraf geschreven protocol andere leerlingen. Deze vorm van tutoring heeft veel overeenkomsten met het Classwide Peer Tutoring systeem (2.3).
- een **groepsdoorbrekend** tutor-begeleidingssysteem. In dit systeem opereren zowel tutor en tutee niet meer binnen de grenzen van één klas. Als regel is de tutor ouder dan de tutee. Er is hier sprake van cross-age tutoring (2.3).

De tutoring op het Gomarus College kan in zekere zin worden aangemerkt als een tutor-begeleidingssysteem dat zowel cross-age als same-age tutoring toelaat. In deze zin verwijst het naar een klasgebonden- als een groepsdoorbrekend- systeem. Met opzet wordt hier niet over een begeleidingssysteem gesproken omdat het protocol op het G.C. enkel voorziet in de koppeling van tutor en tutee. Wie tutor is of wordt hangt af van de 'vakkennis' van de potentiële tutor. Vosse (1994) merkt in dit verband op dat er eigenlijk zoveel soorten tutor-begeleidingssystemen zijn als er scholen zijn. Instroom van andere vormen van onderwijs alsook verschillende profielen kenmerken onder andere de leerling populatie binnen het G.C. Dit betekent dat de huidige tutoring zich enkel richt op leerachterstanden en/of inzichtelijke problemen.

Om een tutor-begeleidingssysteem op te zetten kan een opleidingsinstituut verschillende doelen voor ogen hebben. Vosse (1994) onderscheidt een tweetal doelen waarvan het meest voor de hand liggende doel is dat de leerprestaties op cognitief gebied verhoogd worden. Daarnaast kunnen ook sociaal-emotionele doelen worden nagestreefd. We kunnen hierbij denken aan het verhogen van het zelfbeeld van de leerling, attitude en motivatie voor het vak waarin wordt begeleid. Door positief gedrag van een leerling in een één-op-één relatie voortdurend te bekrachtigen wordt gewenst of aangepast gedrag bij die leerling geactiveerd. Een cognitief doel wordt overigens eerder bereikt dan doelen die gericht zijn op het sociaal-emotionele gebied (Vosse, 2002). Wil het tutoring-proces effectief zijn dan zal er volgens Derriks en De Kat (2009) zal aan de volgende voorwaarden voldaan moeten worden:

- het tutoring-programma moet goed zijn gestructureerd
- het moet ingebed zijn in het onderwijsprogramma van de school
- docenten moeten voorbereid (getraind) worden in het begeleiden van tutors
- de tutors moeten getraind worden
- het programma moet geëvalueerd worden

Het trainen van tutors moet volgens Derriks & De Kat (2009) niet alleen voorafgaand aan het proces plaatsvinden maar ook tijdens de uitvoering. Evenals Vosse (1994) pleiten zij, letten op het welslagen van het tutoring-proces, voor voortdurende monitoring en supervisie. Naast een geschikte locatie is het voor de effectiviteit belangrijk dat docenten ingeroosterd worden voor trainingsmomenten, begeleidingsmomenten en evaluatiemomenten. Powell (1997) pleit voor een frequente training van vakdocenten en tutors waarbij het accent moet liggen op didactische en probleemoplossende strategieën. Deze aanbeveling komt na zijn constatering dat het op peil houden van de instructievaardigheden van de tutor vaak een probleem vormt. Met name wanneer de tutor teveel het accent legt op de onbekwaamheden van de tutee, faalt het tutoring-proces. Ook Uitley, Mortweede en Greenwood (1997) en Egbertsen en Vernooy (2012) zien in een gerichte training hoe instructie toe te passen, leerwinst bij de tutee. Daarnaast zullen tutors naast cognitieve vaardigheden getraind moeten worden in sociaal-communicatieve vaardigheden. Tutors die niet getraind zijn blijken volgens Vosse (2002) minder complimenten uit te delen aan de tutee. Fouten worden door hen eerder veroordeeld dan ze te herkennen als een signaal om meer of anders uitleg te geven. Teveel worden volgens haar tutees bij de hand genomen in plaats van hen inzicht te geven en voorkennis te activeren. Ook zijn niet getrainde tutors vaak minder goed in staat om in samenspraak met de tutee de oplossing te vinden. Dit betekent dat de tutee minder in staat wordt gesteld om te oefenen met zijn of haar probleem in de stof. Topping (2000) geeft nog een aantal praktische aanbevelingen zoals:

- consistente en vaste tijden
- er moeten doelen gesteld worden: de tutor dient zich op de hoogte te stellen van het (leer)probleem van de tutee en in samenspraak met hem of haar naar een afgesproken doel toewerken
- uitleg moet in kleine stapjes plaats vinden: hoe te leren is belangrijker dan het memoriseren van kennis
- er moet sprake zijn van balans in de ondersteuning en uitdaging

Topping (2005) attendeert op een aantal organisatorische aspecten met betrekking tot Peer Tutoring:

- Binnen welke context (verlegenheidssituatie) speelt het tutoring-proces zich af?
- Welke plaats heeft de tutoring binnen het onderwijsplan van de school?
- Wie zijn de deelnemers aan het tutoring-proces: docenten, tutor en tutee, begeleiders?
- Wat zijn hun beoogde kwaliteiten en wie bewaakt de kwaliteit van het tutoring-proces?
- Hoe en door wie worden docenten en tutors getraind in het begeleiden?
- Monitoring van het proces. Wie bewaakt dit?
- Evaluatie. Hoe en waarom weten we of de tutoring al dan niet resultaat opleverde?
- Feedback. Aan alle deelnemers tekst en uitleg geven teneinde de kwaliteit voor de toekomst te waarborgen.

Mits een tutoring-programma doordacht is opgezet (doelstelling, context en wat van de deelnemers verwacht mag worden) dan blijkt volgens Topping (2000) uit onderzoeken dat er voor iedereen leerwinst is. Tutoring staat of valt met de organisatie daarvan.

Ten aanzien van de gestelde doelen in een tutoring-programma dienen deze duidelijke, realistische en haalbare doelen na te streven (Topping & Hill, 1995). Tutoring-programma's zullen daarom niet in de context van hooggespannen verwachtingen gepresenteerd moeten worden. Mogelijke teleurstelling zal het opzetten van een tutoring-systeem beschadigen als we letten op verspreiding, herhaling en inbedding in het onderwijsprogramma op school. Ching en Chang-Cheng (2009) zien Peer Tutoring als een systeem waarin ieder onderdeel of regel direct richting tutor en tutee wordt gecommuniceerd. In dit strak geregelde tutoring-programma is naast het op elkaar betrokken zijn tussen tutor en tutee, een groeiende motivatie om te leren en kennis te verwerven. Deze motivatie wordt overigens door Cohen, Kulik & Kulik (1982) in die zin genuanceerd dat er bij kortlopende programma's een groter leerresultaat wordt gemeten dan bij programma's van langere duur. Mogelijke oorzaak hiervan zoeken zij in het motivatie aspect namelijk dat tutoring in het begin nog wel spannend is maar dat na verloop van tijd het nieuwe eraf is en diensgevolge de motivatie afneemt. Deze bevinding stamt overigens uit een meta-analyse van onderzoeken naar de effecten van Peer Tutoring uit 1982. Deze kan dan ook genuanceerd worden met de bevindingen van Topping in 2005 dat er gedurende de laatste 25 jaren veel veranderd is in de opzet van Peer Tutoring namelijk een georganiseerd en gestructureerd tutoring-proces.

2.6.2 Rol docent

De ontwikkeling van leer- en instructietheorieën zijn als regel gericht op het overdrachtsaspect daarvan (2.4). Vanuit het perspectief van de docent gezien is instructie het handelen van die leerkracht (Vosse, 2002). Door het handelen van een docent wordt de leerling in zijn leren tegemoet

gekomen. Tutoring staat of valt derhalve met de betrokkenheid van de docent (Powell, 1997). Met name docenten die betrokken zijn bij de realisatie en de vormgeving van het tutoring-proces, houden hier een goed gevoel aan over. Dit in tegenstelling tot docenten die een taak hebben bij randzaken van het tutoring-proces zoals administratieve werkzaamheden of docenten die niet goed geïnformeerd zijn inzake onderliggende gedachten met betrekking tot positieve effecten van tutoring. Bij hen worden overwegend negatieve gevoelens geconstateerd (Powell, 1997). Om het tutoring-proces effectief te laten verlopen zullen volgens Moust (2001) en Elshout-Mohr en Dekker (2000) leerlingen vooral begeleid moeten worden in het zo goed mogelijk doorlopen van de stappen in het procesmodel dat past bij niveau verhogend leren: tonen, uitleggen, verwoorden en reconstrueren. De tutor moet volgens Moust (2001) een redelijke mate van vakinhoudelijke deskundigheid bezitten met betrekking tot het onderwerp waarin hij de tutee begeleidt: de hoogte van de toets scores zijn evenredig met de vakinhoudelijke deskundigheid van de tutor. De tutor moet volgens Derriks en De Kat (2009) vooral begeleid worden in hoe ze een probleem moeten uitleggen, hoe ze feedback moeten geven wanneer een antwoord goed of fout is en wat te doen wanneer een antwoord goed is. De tutor zal zich bewust moeten worden van zijn vraagstelling aan de tutee. Hij zal derhalve kennis moeten hebben van oriënterende vragen, hulpvragen en reflecterende vragen. De rol van de leerkracht op de achtergrond is: supervisie en monitoring van de instructie en communicatie tussen tutor en tutee. Alhoewel een gering aantal tutors in een onderzoek van Sante en anderen (2009) interactie met de docent als weinig zinvol ervaren, geeft het merendeel van de tutors aan deze dit toch wel op prijs te stellen. Enerzijds door informatie uit te wisselen over de opgedane ervaringen met tutees, krijgen ze in interactie met de docent een vollediger en genuanceerder beeld over die tutee. Anderzijds kunnen ze in hun didactische keuzes bemoedigd en ondersteund worden door de docent wat de voortgang van het tutoring-proces ten goede komt.

2.6.3 Competenties tutor

Volgens Moust (2001) beschikken de meest effectieve tutors over drie competenties:

1. vakinhoudelijke deskundigheid
2. vermogen om aan te sluiten bij het denkniveau van de tutees (cognitieve congruentie)
3. de tutor is in staat een open en veilige sfeer te creëren (authentieke relatie)

In tegenstelling tot de voorwaardenscheppende competenties die Moust de tutor toedicht, menen Vosse (2002) en Derriks en De Kat (2009) dat dit niet direct noodzakelijk is om de tutoring effectief te laten verlopen. Ook leerlingen met sociaal-emotionele of cognitieve problemen kunnen het tutoring-proces een positieve impuls geven aangezien ze leer- en gedragsproblemen vanuit eigen ervaring kennen. Daarnaast concluderen ze dat leerwinsten voor de tutor kleiner zijn naarmate ze de stof beter beheersen. Als mogelijke oorzaak noemen Derriks en De Kat het gegeven dat de tutor minder uitdaging ervaart. Bij de selectie van tutors is het volgens Vosse daarom goed met eventuele leerproblemen van de tutor uit het verleden rekening te houden. Tutors zullen eerder een probleem bij de tutee herkennen dan tutors die zich de stof moeiteloos hebben eigengemaakt. Topping (2005) ziet de tutors als leerlingen van een gemiddeld niveau die een uitdaging zien in tutoring-activiteiten. Hoewel de inbreng van de tutor op zich wellicht niet zo groot zal zijn is er volgens hem wel sprake van leerwinst in de onderlinge relatie met de tutee. Op het Gomarus College wordt tegenwoordig de toekomstige tutor door een presentatie van het 'tutor-schap' door de tutor-coördinator geworven. Er wordt in deze presentatie niet direct geappelleerd aan de cognitieve vaardigheden van de tutor maar eerder aan de bereidheid en het plezier om een ander te helpen.

2.6.4 Duur tutoring

Wil tutoring effectief zijn dan zullen volgens Powel (1997) tutors en tutees elkaar dagelijks ontmoeten gedurende de schoolperiode. Hoe **langer** het tutoring-programma en hoe **frequenter** de tutor-sessies, des te groter de leerwinst. Cohen, Kulik & Kulik (1982) constateren na een meta analyse van onderzoeken naar de effectiviteit van tutoring dat een **korte duur** van tutoring, maximaal 6 weken, bijdraagt tot een grotere leerwinst. Peer-tutoring is volgens Egbertsen en Vernooy (2012) het meest effectief wanneer het met **regelmaat** plaats vindt. De keuze voor de duur van een tutoring-programma wordt volgens Vosse (1994) bepaald door de volgende factoren: hebben we te maken met een groepsdoorbrekend- of een klasse gebonden programma, welke doelen willen we bereiken? Zijn dat cognitieve doelen en/of sociaal-emotionele doelen?

Samenvatting

Hoewel tutoring al in de Oudheid een bekend verschijnsel was en zich door de eeuwen heen op verschillende manieren en onder verschillende omstandigheden heeft gepresenteerd, zien we sinds de jaren '60 van de vorige eeuw een opleving van dit verschijnsel. Deze opleving zien we vooral opkomen in Amerika en Engeland waarbij tutoring als onderwijskundige interventie werd ingezet om tegemoet te komen aan de negatieve onderwijskwaliteit. Sinds de jaren '80 wordt tutoring benaderd als een interventie waarbij de tutor iemand is die leert door te helpen. Door deze emancipatie verliest hij dan ook zijn status als surrogaat docent.

Kennisoverdracht is het meest effectief bij directe instructie (één-op-één situatie) en strategie-instructie (zelfregulerende activiteiten). Deze beide instructies vinden we terug in het praktiseren van tutoring en past bij de leertheorie die zich vanuit het sociaal-constructivisme heeft ontwikkeld: nieuwe informatie wordt gekoppeld aan oude waardoor er weer een nieuwe leervariëteit ontstaat.

Positieve effecten van tutoring worden vooral gemeten op het cognitieve vlak en in mindere mate op het sociaal-emotionele gedrag.

Vakinhoudelijk hoeft de tutor niet competent te zijn. Tutors met problemen in het sociaal-emotionele domein of het cognitieve, kunnen tutoring effectief praktiseren. Problemen bij de tutee zijn voor hen herkenbaar.

Een goed gestructureerd tutoring-systeem is voorwaardenscheppend voor effectieve tutoring. Begeleiding van tutors en tutees door de docent is in deze cruciaal.

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk volgt een beschrijving van de opzet van het onderzoek. Gekozen is voor een **survey**-onderzoek omdat dit gericht is op de vraag hoe mensen over iets denken, hoe ze in bepaalde situaties handelen (Harinck, 2011).

Aanleiding voor dit onderzoek is de vraag welke toevoegende waarde het tutoring-proces voor docenten, tutors en tutees op het Gomarus College heeft.

Op grond hiervan is een onderzoeksopzet ontworpen gericht op teamleiding/coördinator, docenten en tutor/tutee. Gekozen is voor een drietal instrumenten t.w. een vragenlijst, het interview en het elektronisch cijferregistratiesysteem (Magister).

De vragen bij de vragenlijsten en interviews zijn gebaseerd op bevindingen vanuit het theoretisch kader. Aan triangulatie wordt tegemoet gekomen door zowel tutor, tutee als docent te bevragen op voornoemde aspecten vanuit het theoretisch kader. Betrouwbaarheid wordt geborgd in de anonimiteit van de vragenlijsten en het feit dat de leerlingen deze op de dag voor hun vertrek van school hebben ingevuld (eindexamen). Het praktijkgericht onderzoek laat zich kennen als een programma-evaluatie op schoolniveau (Harinck, 2011). Achtereenvolgens wordt het stappenplan beschreven en de bespreking van de instrumenten.

3.1 Planning

De vragenlijsten voor tutors (N = 25) en tutees (N = 29) zijn ingevuld op de dag voorafgaand aan hun vertrek op school. Het merendeel van deze leerlingen heeft begeleid of werd begeleid tijdens hun laatste jaar op school (examenjaar). In deze week zijn ook de vragenlijsten ingevuld door docenten (N = 8) die als vakdocent of mentor bij het tutoring-proces betrokken zijn geweest. De week hieraan voorafgaand hebben de interviews met teamleider en tutor-coördinator (N = 2) plaats-gevonden.

Na het onderzoek zullen de bevindingen in eerste instantie worden gedeeld met de teamleider en tutor-coördinator. Reden hiervoor is dat het verzoek om de kwaliteit van tutoring op het Gomarus College te onderzoeken, afkomstig is van de teamleider. De tutor-coördinator is met de teamleider en de onderzoeker betrokken bij een mogelijke gewijzigde opzet van het tutor-systeem op het Gomarus College wanneer de uitkomsten van het onderzoek hiertoe aanleiding geven. Voordat het nieuwe schoolseizoen aanvangt zullen zij in overleg met docenten die indirect bij het tutoring-proces betrokken zijn, een mogelijk gewijzigde opzet van dit systeem bespreken en eventueel implementeren in het onderwijsprogramma voor het schoolseizoen 2013 – 2014. De resultaten van dit onderzoek alsook een eventuele gewijzigde opzet van het tutoring-systeem zal begin september 2013 tijdens de sectorale personeelsvergadering aan het onderwijzend personeel worden voorgelegd en met hen worden besproken.

3.2 Onderzoeksmethode

In dit praktijkgerichte onderzoek worden een drietal instrumenten eenmalig ingezet om de effectiviteit van het tutoring-proces op het Gomarus College (bovenbouw) te evalueren. De instrumenten zijn vragenlijsten aan **tutors**, **tutees** en **docenten** met gesloten en open vragen.

Met de teamleider VWO en tutor-coördinator wordt een interview afgenomen. Het interview met de teamleider is met audioapparatuur opgenomen. De vragen zijn geformuleerd vanuit het theoretisch kader.

Tenslotte wordt vanuit het systeem voor registratie van cijfers (Magister) in samenhang met de resultaten van het eindexamen een toe- of afname van de scores bij vakken waarin is begeleid, vastgesteld.

3.2.1 Vragenlijsten

De vragenlijst voor **tutors**, **tutees** en **docenten** zijn erop gericht om zich uit te spreken over de kwaliteit van het tutoring-proces zoals zij die ervaren.

De vragenlijsten zijn niet gestandaardiseerd en zijn vrij bewerkt naar een voorbeeld van Jones (2002), Vosse (2002) en Harinck (2011).

Voor de tutor zijn er 17 gesloten vragen en 5 open vragen. De tutee heeft 16 gesloten vragen en 5 open vragen (bijlagen 1 en 2).

Gesloten vragen

De gesloten vragen meten de ervaringen van de tutors en tutees met tutoring.

Open vragen

De open vragen richten zich op het leren van tutor en tutee, communicatie met docent en tutor/tutee en geven de mogelijkheid om uitspraken te doen over een eventuele wijziging van het huidige tutoring-systeem. De vragen zijn bedoeld als accentuerend, kleurend en controlerend voor de gesloten vragen. De antwoorden van de open vragen worden verwerkt vanuit thematisering (Harinck).

Beoordelingsschaal

De antwoordmogelijkheden bij de gesloten vragen worden afgeleid vanuit de beoordelingsschaal:

ONEENS – oneens – neutraal – eens – EENS (Vosse, 2002, Harinck, 2011).

De frequentie van het aantal aangekruiste mogelijkheden zal vertaald worden in procenten van het totaal en afgerond op helen.

De resultaten van de vragenlijsten zullen voor de tutor geclusterd worden in 3 domeinen:

- Beleving en sociaal-emotioneel
- Competentie/leren
- Betrokkenheid docent

De vragenlijst van de tutee kent dezelfde rubricering met dien verstande dat de derde rubriek wordt gewijzigd in: kennisverwerving en leren.

2 sub domeinen zijn nog opgenomen t.w. de afronding van het tutoring-proces en de ervaring van de werkbelasting naar aanleiding van het tutoring-proces bij zowel tutor als tutee.

Verantwoording verwerking resultaten

De antwoordmogelijkheden **ONEENS** t/m **EENS** bij zowel tutor- als tuteeresultaten, zullen bij de conclusies vertaald worden naar positief, neutraal en negatief. Dit moet gezien worden in de context van 'het ervaren, beleven' van tutor of tutee. Gedachte c.q. aanname hierachter is dat bij 3 mogelijkheden t.w. oneens – neutraal – eens, er bij mogelijke twijfel van de deelnemers, relatief meer bij 'neutraal' zou worden aangekruist.

De **docenten** (N = 8) die betrokken zijn bij het tutoring-proces, vullen een vragenlijst in met 10 gesloten vragen en 4 open vragen (bijlage 3). Deze vragenlijst is niet gestandaardiseerd en ontworpen naar een voorbeeld van Harinck (2011).

Gesloten vragen

Deze vragen meten de volgende aspecten:

- Bekendheid met tutoring
- Effectiviteit van tutoring
- Betrokkenheid bij het tutoring-proces
- Nut van tutoring op het Gomarus College
- Gedrag tutor/tutee naar aanleiding van tutoring
- Werkbelasting naar aanleiding van tutoring en
- Afronding tutoring-proces

Open vragen

De open vragen richten zich op de rol van de docent in het tutoring-proces, het nut en functioneren van tutoring op het Gomarus College en eventuele aanbevelingen.

Beoordelingsschaal

De antwoordmogelijkheden bij de gesloten vragen worden afgeleid vanuit de beoordelingsschaal **ONEENS** t/m **EENS**.

De frequentie van de aantallen aangekruiste alternatieven zullen vertaald worden in aantallen. Gekozen is niet voor procenten omdat het aantal deelnemende respondenten 8 zijn. Het in procenten weergeven van de mogelijkheden zal in dit geval een misleidend karakter kunnen hebben (Harinck).

Gesloten vragen

Antwoorden van de gesloten vragen zullen worden geclusterd naar onderdelen en zodanig gerubriceerd worden. de kwalitatieve gegevens uit de open vragen zullen deze rubriek illustreren (Harinck)

Verantwoording aantal docenten

Het aantal docenten (N = 8) is rond de 15% van het totaal aan onderwijzend personeel. Het zijn met name de exacte vakken, Engels en Economie waarbinnen het tutoring-proces zich afspeelt.

3.2.2 Interview

Het interview met teamleider en tutor-coördinator is voorbereid op hoofdvragen en aandachtspunten. De aandachtspunten bieden de mogelijkheid tot doorvragen wanneer dit nodig is (Harinck, 2011). Het semigestructureerde interview met de teamleider richt zich voornamelijk op de

beweegredenen om in 2005 een tutoring-systeem te beginnen en de plaats die het tutoring-systeem in het schoolplan van het Gomarus College inneemt als onderwijskundige interventie. Daarnaast komt de kwaliteit van de communicatie tussen tutor/tutee en docenten enerzijds en de teamleiding anderzijds aan bod. Tenslotte wordt de teamleider en coördinator bevraagd over een in hun beleving wenselijk tutoring-systeem.

De antwoorden van teamleider/coördinator worden in de uitwerking naar de hierbij genoemde onderdelen gerubriceerd.

3.2.3 Cijferregistratiesysteem

Met behulp van dit elektronisch systeem is het mogelijk om de cijfercurve (cognitieve ontwikkeling) van de tutee te volgen vanaf het moment dat hij door een tutor wordt begeleid tot en met het uiteindelijke examencijfer in het begeleide vak.

Het Gomarus College kent 5 toets perioden per schoolseizoen waarbij de scores voor elk vak worden ingevoerd in een registratiesysteem (Magister). Uit deze scores wordt het schoolexamencijfer gemiddeld. Het centraal landelijk examen levert voor een examenvak een nieuw cijfer op. Dit cijfer wordt gemiddeld met het cijfer van het schoolexamencijfer en de uitkomst is het definitieve cijfer.

Om in aanmerking te komen voor tutoring in een zeker vak, dient een leerling voor dat vak de score van 4.5 of lager te hebben (teamleider). Dit cijfer dient voor de tutees (N=29) als nulmeting. In samenhang met de middeling van schoolexamencijfer en het cijfer behaald voor het centraal schriftelijk examen, kan een stijgende of dalende curve worden aangetoond. Binnen dit onderzoek is ervan uitgegaan dat de nulmeting 4.5 voor iedere tutee geldt (bij een score van boven de 4.5 komt een leerling op het Gomarus College niet in aanmerking voor begeleiding). Een eventuele positieve dan wel negatieve ontwikkeling wordt als groepsgemiddelde aangegeven.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van het onderzoek beschreven in relatie tot de onderzoeksvragen. We lezen achtereenvolgens de bevindingen van de tutor, de tutee, de vakdocenten en de teamleiding. De resultaten die zijn verkregen binnen de verschillende domeinen van tutor en tutee, vinden hun oorsprong in de deelvragen zoals die zijn geformuleerd in hoofdstuk 1. Dit geldt ook voor de bevindingen naar aanleiding van de resultaten van de vragenlijsten van docenten en het interview met de teamleiding. De onderscheidende paragrafen worden afgesloten met een samenvatting waarin antwoord wordt gegeven op de relevante onderzoeksvraag. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte reflectie en een antwoord op de centrale vraagstelling: welke toevoegende waarde heeft het tutoring-proces voor docenten, tutors en tutees in de bovenbouw van het Gomarus College?

4.1 Ervaring tutor

Onderzoeksvraag: **in welke mate ervaart de leerling op het Gomarus College zijn werkzaamheden als tutor zinvol?**

4.1.1 Resultaten gesloten vragen

Beleving en ontwikkeling sociaal-emotioneel

In het domein beleving en ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden richten de vragen zich op de aanvankelijke wens om leerlingen te begeleiden en of dit begeleiden naderhand een goed gevoel bij de tutor heeft bewerkstelligd. Figuur 1 en 2 tonen hoe tutors denken over hun beleving en sociaal/ emotionele ontwikkeling.

Beleving	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
Leerlingen helpen (vooraf)	0%	0%	8%	48%	44%
Goed gevoel tijdens en naderhand	0%	4%	8%	64%	24%

Figuur 1. Beleving tutors

Sociaal emotioneel	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
Zelfvertrouwen ontwikkeld	0%	8%	72%	20%	0%
Sociale vaardigheden ontwikkeld	0%	20%	48%	32%	0%

Figuur 2. Sociaal emotionele ontwikkeling tutors

Resultaat

Aanvankelijk en naderhand geeft tutoring tutors een goed gevoel (90%). Het zelfvertrouwen is in geringe mate toegenomen terwijl de ontwikkeling van sociale vaardigheden een iets hogere score laat zien.

Competentie en leren

Binnen dit domein wordt gevraagd naar het **didactisch** vermogen van de tutor om de tutoring inhoud te geven en of de tutor hierbij geholpen of gesteund werd door de vakdocent. Daarnaast kan de tutor zich uitspreken of hij door tutoring wel of niet zelf heeft geleerd (figuur 3).

Competentie en leren	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
In staat probleem uit te leggen	0%	4%	4%	84%	8%
De tutee begrijpt de uitleg	0%	4%	12%	60%	24%

Inzicht in de leerproblemen tutee	0%	8%	16%	52%	24%
Vakdocent heeft mij leren onderwijzen	52%	32%	8%	8%	0%
Door tutoring zelf geleerd	0%	4%	16%	56%	24%

Figuur 3. Competentie/leren tutors

Resultaat

De tutor schat zijn didactisch handelen hoog in (92%). Hij wordt hierin bevestigd door het gevoel leerproblemen bij de tutee te herkennen (76%) en het gevoel dat de tutee hem begrijpt (84%). Dit ondanks het gevoel niet bijgestaan te zijn door een docent (84%). Een ruime meerderheid van de tutors geeft aan dat door anderen te helpen jezelf ook leert (80%).

Ondersteuning vakdocent/mentor

De vragen binnen dit domein gaan over het contact zoeken met de vakdocent en mentor bij eventuele tutoring-problemen en over de betrokkenheid van de docent of mentor bij het tutoring-proces (zie figuur 4).

Ondersteuning vakdocent/mentor	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
Bij problemen contact met docent	4%	40%	40%	12%	4%
Bij problemen contact met mentor	36%	48%	16%	0%	0%
Betrokkenheid docent	20%	40%	4%	32%	4%
Betrokkenheid mentor	36%	32%	20%	12%	0%

Figuur 4. Ondersteuning van tutor door vakdocent/mentor

Resultaat

Communicatie met de docent wordt door de tutor nauwelijks gezocht of geboden in interactie met de docent. Dit geldt ook voor de betrokkenheid van de docent op zijn werkzaamheden als tutor. Gemiddeld 64% is in deze negatief en 20% neutraal. In de open vraag hierover wordt door 22 tutors (N = 25) dat betrokkenheid en ondersteuning van de docent door hen op prijs wordt gesteld.

Afronding tutoring-sessie

De vraagstelling in dit domein richt zich op wie verantwoordelijkheid draagt voor de afronding van het tutoring-proces in de beleving van de tutor: vakdocent, mentor of tutor/tutee (zie figuur 5).

Afronding	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
In overleg met tutee	4%	32%	28%	36%	0%
In overleg met vakdocent	32%	48%	12%	8%	0%
In overleg met mentor van tutee	36%	44%	12%	4%	4%

Figuur 5. Afronding tutoring-sessie volgens tutors

resultaat

Afronding van het tutoring-proces wordt in 36% van de gevallen in overleg met de tutee genomen. De docent speelt hierin nauwelijks een rol.

Werkbelasting

Tutors kunnen in deze vraag aangeven of ze tutoring als een extra belasting ervaren naast hun reguliere schoolwerk (zie figuur 6).

Werkbelasting	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
Praktijkgericht Onderzoek	ENSO-PGO	Jeljer Vlieg	s1054660	23	

Door tutoring extra belasting	20%	60%	16%	4%	0%
--------------------------------------	------------	------------	------------	-----------	-----------

Figuur 6. Werkbelasting tutors

resultaat

Het merendeel van de tutors (80%) geeft aan dat tutoring nauwelijks of geen extra werkbelasting met zich meebrengt.

4.1.2 Resultaten open vragen

De tutors (N=25) konden op 5 open vragen (zie bijlage 1) reflecteren. Niet alle vragen zijn door de tutors beantwoord. Deze vragen zijn gethematiseerd als **1. Beleving tutoring. 2. Didactische en organisatorische moeiten. 3. Verbeterpunten tutoring op het Gomarus College.**

Beleving tutoring

Het merendeel van de tutors (80%) geeft aan dat anderen helpen voldoening geeft. Voldoening is er ook wanneer de tutee de uitleg begrijpt (52%). Daarnaast geeft vooral het zelf leren door tutoring een goed gevoel (96%).

Citaat van een leerling: *‘ook al snap je alles al, als je zelf uitlegt snap je de stof toch beter’.*

Didactische en organisatorische moeiten

Iets meer dan de helft van de tutors (56%) geeft aan dat de uitleg van de stof aan de tutee moeilijk is.

Moeite met het uitleggen van de stof wordt door twee tutors als volgt omschreven: *‘je krijgt totaal geen begeleiding. Dus ik weet ook niet hoe ik iets anders of beter uit moet/kan leggen’.* en: *‘sommige dingen uitleggen alhoewel het meeste wel ging. Af en toe was ik bang dat ik het zelf fout had en haar verkeerde dingen uitlegde’.*

Verbeterpunten tutoring op Gomarus College

Ondersteuning door de docent wordt door 68% van de tutors als verbeterpunt aangegeven.

4.1.3 Samenvatting ervaring tutor

De tutor ervaart zijn werkzaamheden als blijvend positief. Ontwikkeling op sociaal/emotioneel gebied is ambivalent. Hij dicht zich een groot didactisch vermogen toe en leert zelf van de tutoring. Dit ondanks het feit dat er weinig tot geen sprake is van overleg en betrokkenheid van de vakdocent en/of mentor. Ondersteuning van de docent wordt echter wel op prijs gesteld. Een kleine minderheid beëindigt de tutoring-sessie in overleg met de tutee. Een zeer kleine minderheid ervaart tutoring als extra werkbelasting naast het reguliere schoolwerk.

4.2 Ervaring tutee

Onderzoeksvraag: **In welke mate heeft de tutee het begeleid worden door een tutor op het Gomarus College, als zinvol ervaren?**

4.2.1 Resultaten gesloten vragen

Beleving en ontwikkeling sociaal-emotionele vaardigheden

De vraagstelling binnen dit domein richt zich op het voorafgaande gevoel bij de tutee om door een tutor geholpen te worden bij zijn leerprobleem en of dit gevoel in de loop van het tutoring-proces zich veranderd heeft (zie figuren 7 en 8).

Beleving	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
Goed gevoel geholpen te worden (vooraf)	0%	3%	5%	65%	27%
Goed gevoel tijdens en naderhand	28%	28%	34%	7%	3%

Figuur 7. Beleving tutees

Sociaal emotioneel	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
Zelfvertrouwen is gegroeid	10%	21%	38%	17%	14%
Gedrag getutoorde vak positief	4%	7%	45%	17%	27%
Relatie andere leerlingen verdiept	14%	24%	58%	0%	4%

Figuur 8. Sociaal emotionele ontwikkeling tutees

Resultaat

Evenals bij de tutor is de tutee voorafgaand aan de tutoring hoopvol gestemd (92%). Tijdens en naderhand zijn deze positieve verwachtingen getemperd tot 56%. Nog eens 34% is neutraal in deze. 34% van de tutees geeft aan dat hun zelfvertrouwen is gegroeid naar aanleiding van tutoring. Tevens is er sprake van een positieve ontwikkeling van hun gedrag in de klas met betrekking tot het vak waarin begeleid wordt. Er is niet sprake van een verdieping in relaties met andere leerlingen door tutoring.

Kennisverwerving en leren

De vragen binnen dit domein richten zich op de wijze van uitleggen van de tutor in vergelijking met die van de vakdocent en het leren en communiceren van de tutee (zie figuur 9).

Kennisverwerving en leren	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
De uitleg van de tutor is duidelijk	3%	7%	31%	44%	15%
Tutor legt anders uit dan vakdocent	0%	0%	11%	55%	34%
Tutor leert hoe een probleem aan te pakken	3%	14%	24%	45%	14%
Durf tutor eerder iets te vragen dan docent	0%	14%	17%	48%	20%

Figuur 9. Kennisverwerving en leren tutees

resultaat

Door tutoring heeft meer dan de helft van de tutees (59%) leren 'leren'. Dit staat in licht contrast met het merendeel van de tutor (84%) die veronderstelt dat zijn uitleg door de tutee begrepen wordt. Het merendeel van de tutees ervaart dat de uitleg van de vakdocent anders is dan die van de tutor. Ook geeft meer dan de helft aan dat ze de tutor eerder iets durft te vragen dan aan de docent.

Ondersteuning vakdocent/mentor

Dit domein kent een tweetal vraagstellingen. Ten eerste wordt gevraagd of de tutee hulp zoekt bij de vakdocent of mentor ingeval er zich problemen m.b.t. de tutoring voordoen.

De tweede vraagstelling richt zich op de belangstelling die de tutee ervaart van mentor en/of vakdocent inzake zijn of haar leervorderingen (zie figuur 10).

Ondersteuning vakdocent/mentor	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
Bij probleem contact met docent/mentor	20%	44%	28%	4%	4%
Vakdocent/mentor toont interesse	28%	40%	12%	16%	4%

Figuur 10. Ondersteuning vakdocent/mentor tutees

resultaat

Het merendeel van de tutees (86%) ervaart niet of nauwelijks ondersteuning en betrokkenheid van de docent en zoekt die ook niet. Deze uitkomsten komen overeen met de tutorbeleving in deze.

Afronding tutoring-sessie

De vraagstelling richt zich op wie in de beleving van de tutee verantwoordelijkheid dragen inzake de afronding van het tutoring-proces. Is dat de vakdocent/mentor of beslissen de tutor/tutee dat onderling (zie figuur 11).

Afronding	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
In overleg met tutor	24%	28%	34%	7%	7%
In overleg met vakdocent	44%	31%	25%	0%	0%
In overleg met mentor van tutee	44%	31%	17%	4%	4%

Figuur 11. Afronding tutoring-sessie volgens tutees

resultaat

Afronding van het tutoring-proces wordt in 14% van de gevallen in overleg met de tutor genomen en in 8% in overleg met de docent. De tutor tekent overigens een hogere score aan: 36% in overleg met de tutee.

Werkbelasting

Tutees geven hier aan of ze tutoring als extra belasting ervaren naast hun overige schoolwerk (figuur 12).

Werkbelasting	ONEENS	oneens	neutraal	eens	EENS
Door tutoring extra belasting	14%	44%	24%	14%	3%

Figuur 12. Werkbelasting tutees

resultaat

Een gering aantal tutees (17%) ervaart extra werkbelasting door tutoring.

4.2.2 Resultaten open vragen

Tutees werden in de gelegenheid gesteld om op vijf open vragen te reflecteren (zie bijlage 2). Niet alle tutees hebben van deze mogelijkheid gebruik gemaakt. De vragen zijn als volgt gethematiseerd:

1. Effectiviteit tutoring. 2. Sociaal-emotioneel. 3. Didactiek tutor. 4. Communicatie.

Effectiviteit tutoring

Een kleine meerderheid van de tutees (72%) geeft aan geleerd te hebben hoe de stof moet worden benaderd en gememoreerd. Citaat van een tutee: *'het wordt langzaam en persoonlijk uitgelegd tot je het snapt'*.

Sociaal-emotioneel

Binnen dit domein slechts enkele reacties. Uitspraak van een tutee: *'omdat het één op één begeleiding is en dus alles kunt vragen zonder je er voor te hoeven schamen'*.

Didactiek tutor

Een derde van de tutees (34%) geeft aan dat de tutor zich beter moet voorbereiden in de stof.

Enkele citaten van tutees: *‘de tutor moet zich van tevoren verdiepen in de stof’* en *‘de tutor moet vragen wat er behandeld moet worden, voorbereiden, oefenopdrachten bij het onderwerp zoeken en dan samen met de leerling gaan behandelen’*.

Communicatie met tutor

Een kleine minderheid van de tutees (31%) geeft aan dat de taal die de tutor spreekt effectief is voor het begrijpen van de stof. In de open vragen reageren tutees met de volgende citaten: *‘de tutor legt in een andere taal uit’* en *‘omdat de tutor begrijpelijker praat’* en *‘een tutor legt het in je eigen woorden uit. Daardoor begrijp je het beter’*.

4.2.3 Ontwikkeling cijfer score tutee

Bij 20 tutees (N=29) is het score verloop van het vak waarin begeleid werd, gevolgd vanaf het moment dat besloten werd tutoring als interventie in te zetten tot en met het schooexamencijfer van dat vak. Tot slot wordt de score vermeld van het eindexamencijfer. Deze laatste score is de middeling van het cijfer van het centraal schriftelijk examen(CE) met dat van het schooexamen(SE).

Wiskunde, natuurkunde, scheikunde (N=20):	nulmeting: 4.5	SE/CE: 5.3
Economie, M/O (N=5)	nulmeting: 4.5	SE/CE: 5.3
Engels (N=4)	nulmeting: 4.5	SE/CE: 4.9

Gemiddelde score $(20 * 5.3) + (5 * 5.3) + (4 * 4.9) = 152.1/29 = 5.2$

4.2.4 Samenvatting ervaring tutee

Het tutoring-proces wordt door de tutee als ambivalent ervaren. Positief wordt de kennisoverdracht door de tutor ervaren. In iets mindere mate is het ontwikkelde ‘goede’ gedrag naar aanleiding van de tutoring te noemen. Als negatieve ervaring wordt de geringe betrokkenheid en ondersteuning van de docent gevoeld alsook de opmerkelijke terugval van het aanvankelijk goede gevoel bij tutoring. Bij enkelen is er overleg over de afronding van het tutoring-proces. De meesten ervaren tutoring niet als een extra werkbelasting. De scores van de vakken waarin begeleid is, vertonen een stijgende curve.

4.3 Ervaring docenten

Onderzoeksvraag: **hoe wordt tutoring onder de docenten van het Gomarus College ervaren?**

4.3.1 Resultaten gesloten vragen

De gesloten vragen worden gerubriceerd in de domeinen: 1. *Tutoring als onderwijskundige interventie*. 2. *Cognitief en sociaal-emotioneel*. 3. *Communicatie*. 4. *Afronding tutoring-proces*. 5. *Werkbelasting*.

Tutoring als onderwijskundige interventie

5 docenten (N=8) geven aan tutoring als onderwijskundige interventie in het algemeen en op het Gomarus College in het bijzonder, te kennen.

Cognitief en sociaal-emotioneel

Onder de docenten (N=8) is ambivalentie omtrent positieve beïnvloeding van het cijfer door tutoring. 4 docenten herkennen positieve beïnvloeding door tutoring. Toegenomen betrokkenheid bij hun vak door tutoring wordt door 6 van de docenten ervaren. 7 docenten herkennen een positief gedrag bij tutor en tutee tijdens hun les.

Communicatie

Een ruime meerderheid van de docenten (7) geeft aan dat ze zich nauwelijks tot in het geheel niet op de hoogte stellen van het didactisch functioneren van de tutor.

In het volgen van het tutoring-proces als geheel zijn de docenten ambivalent (4 vs.4).

Afronding tutoring-proces

Bij de afronding van het tutoring-proces geven 6 docenten aan dat ze hierbij niet betrokken zijn.

Werkbelasting

De meeste docenten (6) geven aan dat ze in het begeleiden en ondersteunen van het tutoring-proces nauwelijks extra werkbelasting zullen ervaren. Een kleine minderheid, 2 docenten, meent dat ondersteuning extra belasting oplevert.

6 docenten menen dat het begeleiden en ondersteunen van het tutoring-proces niet tot hun takenpakket behoort.

4.3.2 Resultaten open vragen

De open vragen richten zich op de rol van de docent in het tutoring-proces, het nut en functioneren van tutoring op het Gomar College en eventuele aanbevelingen.

Bij de beantwoording van de open vragen geeft een meerderheid van de docenten (6) aan dat tutoring op het G.C. zinvol is. Enkele omschrijvingen hiervan: *'leerlingen leren veel van elkaar, ze zijn meer betrokken'* en *'leerlingen leren van het uitleggen aan elkaar'*. Ook: *'het past bij onze school. De sterkere helpt de zwakkere'*.

Op de vraag hoe de docent zijn rol in het tutoring-systeem op het G.C. ziet wordt overwegend (7) geantwoord met het op verzoek van de tutor-coördinator aanleveren van een geschikte tutor. Een citaat: *'ik geef advies over wie geschikt is als tutor, weet wie een tutor heeft en informeer hoe het gaat. Dan houdt het echt wel op'*.

Op de vraag hoe het tutoring-systeem op het G.C. beter zou kunnen functioneren geeft een drietal docenten aan dat een strakkere organisatie gewenst is: *'begeleiding van tutors via bijeenkomsten'* en *'overleg met de tutors over hun aanpak'* alsook *'een heldere aanmeldingsroute en organisatie'*. Eén docent ziet een gewenste situatie als: *'betrokken op afstand. Af en toe vragen hoe het proces verloopt en of ik ergens bij kan helpen'*. Eén docent pleit voor het aantrekken van tutors van buitenaf.

4.3.4 Samenvatting ervaring docent

Samenvattend herkennen en erkennen docenten overwegend dat tutoring als effectieve interventie zinvol is: positieve gedragsverandering en betrokkenheid op hun vak van zowel tutor als tutee. Over de cognitieve prestaties zijn de meningen verdeeld. Het daadwerkelijk ondersteunen en begeleiden van het tutoring-proces wordt door de meesten niet als zodanig beleefd. Alhoewel een klein aantal (2) pleit voor een georganiseerd tutoring-programma, zien zes docenten het niet tot hun takenpakket behoren en zouden dit als extra werkbelasting ervaren.

4.4 Schoolbeleid tutoring

Onderzoeksvraag: **hoe vertaalt het schoolbeleid van het Gomar College ten aanzien van tutoring zich naar de werkvloer?**

4.4.1 Interview teamleiding

Het interview met de teamleider en coördinator richt zich op de volgende onderdelen: 1. *Tutoring als onderwijskundige interventie.* 2. *Competentie tutor.* 3. *Rol docent.* 4. *Rol tutor-coördinator.* 5. *Afronding tutoring-proces.* 6. *Effectief tutoring-systeem.*

Het tutoring-systeem op het G.C. is in 2005 ingevoerd met de bedoeling leerlingen met leerachterstanden uit de onderbouw en het vmbo aansluiting te laten vinden bij het niveau van de bovenbouw. Daarnaast was een sociale doelstelling aanwezig om door middel van tutoring 'dwarsverbanden' binnen de school te creëren. Deze maken volgens de teamleider de school sterk.

Een tutoring-programma waarin docenten en tutors op hun werkzaamheden worden voorbereid, kon wegens gebrek aan geldmiddelen niet doorgaan. Wel werd er een coördinator aangesteld die als opdracht kreeg aangeleverde tutees te voorzien van een tutor. Deze tutors dienen het vak waarin zij gaan begeleiden, uitstekend te beheersen.

Zonder dat dit in een protocol omschreven is, gaan de teamleider en coördinator ervan uit dat de vakdocent een activerende en ondersteunende rol in het tutoring-proces gaat vervullen: '*niet afschuiven maar begeleiden*'. De begeleidende rol van de docent is bepalend voor de effectiviteit van de tutoring (teamleider). Op cognitief gebied wordt leerwinst bij de tutee ervaren. Op begeleidend en ondersteunend vlak wordt volgens teamleider en coördinator minder activiteit van de docent ervaren. Meer betrokkenheid van de docent zou het tutoring-proces ten goede komen. Dit komt ook overeen met de rol die de docenten zichzelf toedichten namelijk het vanaf de zijlijn het tutoring-proces gadeslaan zonder zichzelf een activerende rol aan te meten (teamleiding). Docenten worden op hun vermeende passiviteit niet door teamleider aangesproken.

Over de afronding van een tutoring-sessie wordt noch door docenten, noch door tutors en tutees gecommuniceerd met teamleiding en coördinator.

De teamleider staat een goed georganiseerd tutoring-systeem voor waarbij aandacht is voor begeleiding van docenten en tutors.

4.4.2 Samenvatting ervaring teamleiding

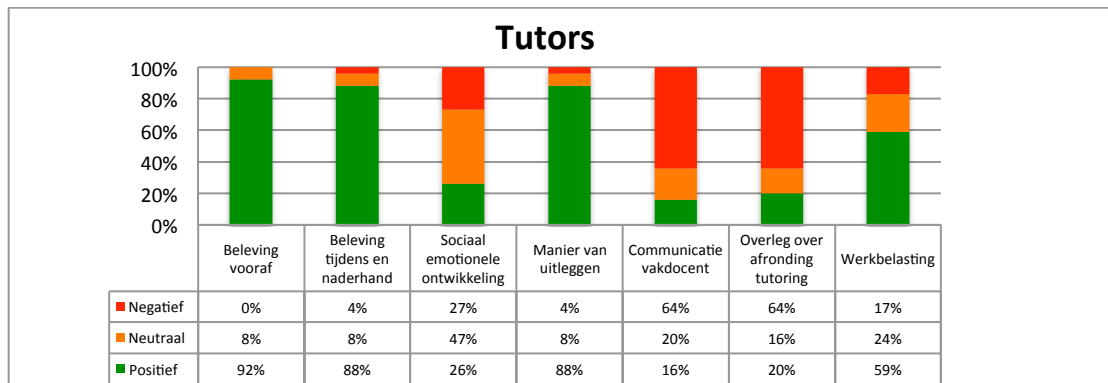
Tutoring op het Gomarus College wordt door de teamleiding als ambivalent ervaren. Positief is men op het cognitieve vlak. De geringe betrokkenheid van de docent voor de tutoring wordt echter als een negatieve invloed op het tutoring-proces ervaren. Communicatie hierover met docenten is nauwelijks aanwezig.

4.5 Samenvatting onderzoeksresultaten

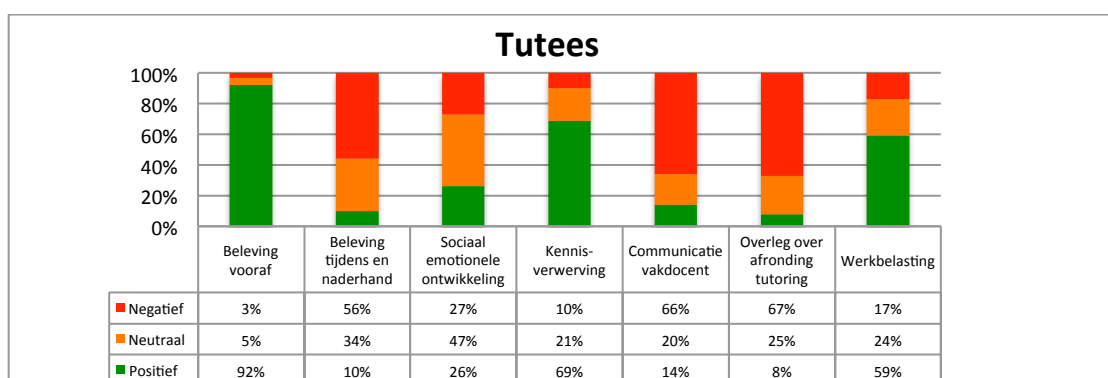
In het kort worden de uitkomsten van het onderzoek in deze paragraaf samengevat in relatie tot de onderzoeksvragen. Achtereenvolgens zien we de bevindingen van de tutor, de tutee in staafdiagramvorm weergegeven en de bevindingen van vakdocenten en teamleiding (teamleider en tutor-coördinator). Na een korte reflectie hierop wordt de paragraaf afgesloten met een antwoord op de centrale vraagstelling: **'welke toevoegende waarde heeft het tutoring-proces voor docenten, tutors en tutees in de bovenbouw van het Gomarus College?'**.

4.5.1 Resultaten tutor en tutee

De bevindingen naar aanleiding van de resultaten van tutor en tutee zijn in figuur 13 en 14 in staafdiagrammen weergegeven. Om het figuur inzichtelijk te maken is gekozen voor de kleur rood (negatief), oranje (neutraal) en groen (positief).



Figuur 13: uitkomsten tutors



Figuur 14: uitkomsten tutees

De staafdiagrammen tonen bij zowel tutor als tutee, dat dezen voorafgaand aan de deelname aan de tutoring, hoopvol gestemd zijn. In tegenstelling tot de tutors verdwijnt dit goede gevoel bij de **tutees** tijdens en na het tutoring-proces significant. Het didactisch handelen van de tutor wordt in iets mindere mate door de tutee positief ontvangen. Zowel tutor als tutee ervaren weinig betrokkenheid van de vakdocent. In geringe mate is er sprake van extra werkbelasting door tutoring bij zowel tutor als tutee. Bij enkelen is er sprake van een afronding van de tutoring in overleg met docent en/of tutor of tutee.

4.5.2 Resultaten docenten

De bevindingen naar aanleiding van de resultaten van docenten tonen een beeld van geringe betrokkenheid. Wel wordt het nut van tutoring erkend maar een actieve betrokkenheid op dit proces is niet aan de orde. De meeste docenten zien het begeleiden in dit proces niet direct tot hun taak.

4.5.3 Resultaten teamleiding

Teamleiding erkend in het algemeen een positieve werking op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied naar aanleiding van tutoring. Effectiviteit van tutoring op het Gomarus College in het bijzonder zou door het meer betrokken zijn van de docent, positief ontwikkeld kunnen worden. De docent wordt hier niet direct op aangesproken.

4.5.4 Toevoegende waarde tutoring-proces

De deelnemers aan de tutoring op het Gomarus College (teamleiding, docenten en tutor/tutee) erkennen het nut van tutoring als positief. Het ontbreken van voldoende betrokkenheid en kwalitatief goede communicatie blokkeert een positieve ontwikkeling van het tutoring-proces.

In hoofdstuk 5 zal dieper over de onderlinge betrokkenheid en communicatie tussen teamleiding, docenten en leerlingen worden ingegaan. Mogelijke oorzaken van blokkades in het tutoring-proces worden toegelicht en waar mogelijk zullen verbeterpunten worden aangedragen

5. Conclusie, discussie en aanbeveling

De belangrijkste uitkomsten van het onderzoek worden in dit hoofdstuk gerelateerd aan de onderzoeksvragen. Vervolgens vindt er reflectie op deze uitkomsten plaats waarna aanbevelingen en suggesties voor verder onderzoek worden gegeven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de reactie van de teamleiding en tutor-coördinator op de uitkomsten en conclusie van het onderzoek en met een eigen reflectie op het onderzoek.

5.1 Schoolbeleid tutoring

Tutoring-programma

Gebrek aan middelen (geld) in 2005 is er de oorzaak van dat het destijds gestarte tutoring-programma niet ondersteund kon worden door een competentie bevorderend programma voor docenten en tutors. Tot op heden is een dergelijk programma niet aanwezig.

Volgens Derriks en De Kat (2009) en Topping (2005) is een effectief verlopend tutoring-proces gebaat bij een goed gestructureerd tutoring-programma. Hieronder wordt door hen verstaan een programma wat onderdeel is van het onderwijsprogramma van de school en wat onder andere voorziet in training van tutors, tutees en docenten. Gerichte training hoe instructie moet worden toegepast door de tutor, zorgt voor leerwinst bij de tutee (Utley, Mortweed & Greenwood (1997), Egbertsen & Vernooy (2012).

Docent

Meer betrokkenheid van de docent zou de effectiviteit volgens teamleiding echter kunnen vergroten. Bij de rol van de docent wordt er door de teamleider van uitgegaan dat deze uit hoofde van zijn professie betrokken is op het tutoring-proces (intrinsieke motivatie). Met name het actief begeleiden en ondersteunen door de docent komt onvoldoende tot uiting in het tutoring-proces. De docent wordt hierop niet direct aangesproken.

Kern van leer- en instructietheorieën is het overdrachtsaspect. Door het handelen van de docent wordt de leerling in zijn leren tegemoet gekomen. (Vosse, 2002). Betrokkenheid van de docent is voorwaarde voor effectieve tutoring (Powell, 1997).

5.2 Ervaringen docenten

Gedrag tutor en tutee

Docenten ervaren met name op het gebied van gedrag tijdens de lessen in hun vak, een positieve ontwikkeling bij zowel tutor en tutee. Dit stemt overeen met de bevindingen van Falchikov (2001) die stelt dat tutoring leidt tot een positieve houding naar het vak waarin wordt begeleid. Ook Vosse (2002) herkent door tutoring een positief effect op de werkhouding (taakgerichtheid) bij zowel tutor als tutee.

Ondersteuning en begeleiding

Daadwerkelijke ondersteuning en begeleiding van tutor en tutee wordt door de meeste docenten op het Gomarus College niet tot hun taak gerekend. Effectieve tutoring staat of valt echter met de betrokkenheid van de docent (Powell, 1997). Ook is volgens Powell tutoring effectief wanneer de docent bekend is met de onderliggende onderwijskundige gedachten inzake tutoring. Deze onderwijskundige gedachten laten zich verklaren uit een onderzoek van Swanson, Carson en Sachse-Lee, 1999 in Vosse, 2002, waarin de effectiviteit van instructie werd gemeten. Hierin werd

geconcludeerd dat vooral **directe instructie** en **strategie-instructie** (2.4) in effectiviteit hoog scoren. In tutoring wordt aan deze beide instructies inhoud en vorm gegeven.

Communicatie

Tutoring is effectief wanneer de docent de tutor begeleidt in didactische vaardigheden (Derriks & De Kat, 2009). Met name begeleiding en ondersteuning in de communicatie tussen tutor en tutee is een punt van aandacht: de tutor zal kennis moeten hebben van oriënterende vragen, hulpvragen en reflecterende vragen. De rol van de docent is volgens Derriks en De Kat dan ook het praktiseren van supervisie en monitoring van de instructie en communicatie tussen tutor en tutee. Interactie met de docent wordt door het merendeel van de tutors en tutees op het G.C. op prijs gesteld. Sante en anderen (2009) constateren dat het merendeel van de tutors interactie met de docent op prijs stelt: het uitwisselen van informatie over opgedane ervaringen van de tutor met de tutee geeft de tutor een vollediger en genuanceerder beeld van de tutee. Daarnaast is een bevinding van Sante dat de tutor zich in zijn didactische keuzes bemoedigd en ondersteund kan voelen door interactie met de docent. Dit heeft een positief effect op de kwaliteit van de tutoring.

5.3 Ervaringen tutors

Beleving

Een ruime meerderheid van de tutors geeft aan dat het positieve gevoel voorafgaand tijdens en naderhand van het tutoring-proces zich heeft weten te handhaven.

Leerlingen geven in de open vragen aan dat de wil om anderen te helpen drijfveer is om als tutor te acteren. Het schenkt voldoening. Falchikov (2001) spreekt in dit verband over een vergroting van het altruïstisch vermogen door tutoring bij de tutor: de 'onbaatzuchtigheid' vertaalt zich naar een dienende houding.

Sociaal-emotioneel

Tutoring draagt bij tot een verhoogd zelfvertrouwen, eigenwaarde en zelfconcept bij de tutor (Falchikov, 2001). De toename van zelfvertrouwen door tutoring wordt ook door Demasure (2010) onderschreven: tutors voelen zich 'empowered', gesterkt om hun kennis in hun schoolomgeving te verspreiden.

Een toename van het zelfvertrouwen in combinatie met verdieping in sociale relaties en vaardigheden werd door tutors als ambivalent ervaren. Deze min of meer neutrale uitkomsten komen overeen met de bevindingen van Vosse (2002) die weinig ontwikkeling in het sociaal/emotionele domein ziet door tutoring. Het effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling is volgens haar gering en is vergelijkbaar met leerlingen uit de controlegroepen. Wel dient hierbij opgemerkt te worden dat verdieping in sociale relaties voor de tutor niet direct relevant zijn: lettend op de vele klassen overstijgende activiteiten op het G.C. (sport, muziek en olympiades) alsmede de overwegende same-age tutoring was de kwaliteit van de onderlinge relaties voor een zeker deel al goed.

Competentie en leren

De tutor op het G.C. heeft een hoge dunk van zijn didactisch vermogen. Niet getrainde tutors kunnen volgens Roscoe (2007) in de omgang met tutees voor een positief effect in de tutoring zorgen. De tutee kan namelijk door zijn manier van vragen de tutor uitdagen dieper op de stof in te gaan. Hierdoor wordt de tutor bevestigd in zijn rol als didacticus. Evenals Roscoe herkent ook Horvath (2012) dat vragen van de tutee die dieper op de stof ingaan, de tutor prikkelt om meer

metacognitieve antwoorden te geven. In dit verband merkt hij op dat tutors die de leerstof nog onvoldoende beheersen, door interactie met de tutee komen tot nieuwe kennis om het probleem op te lossen. Hij spreekt in dit verband van het effect dat hoort bij de 'zone van de naaste ontwikkeling' (2.4).

Ondersteuning en belangstelling van vakdocent en mentor

Tutors missen ondersteuning en betrokkenheid van de docent. Dit staat in contrast met het beeld dat de tutor van zichzelf heeft namelijk dat hij als didacticus, zonder hulp van de docent, uitstekend presteert. Twee reflecties:

- De subjectieve beleving van de tutor als bekwaam didacticus kan ook ervaren worden vanuit de cognitieve dissonantietheorie (Vosse, 2002, Brysbaert, 2011): door zijn relatief grote inspanning als tutor stelt deze zijn beeld van die inspanning hier in positieve zin op af. Dit kan inhouden dat de tutor in zijn functioneren niet zo bekwaam is als hij doet voorkomen. Een niet uitgesproken gevoel van onvoldoende competent zijn als tutor is misschien de oorzaak van het missen van betrokkenheid van de docent. Bemoediging en ondersteuning van de docent inzake didactische keuzes van de tutor zal het tutoring-proces positief beïnvloeden (Powell, 1997, Sante, 2009).
- Het ontbreken van voldoende bemoediging van de docent voor de tutoring-activiteiten van de tutor kan deze een onbestemd gevoel geven. Aan de behoefte dingen te kunnen als tutor (competentie) en de behoefte om erbij te horen, in deze context te lezen als tutor ertoe doen (relatie), wordt onvoldoende inhoud gegeven (Stevens, 2002, Van der Bruggen, 2007).

5.4 Ervaringen tutees

Verwachting en beleving

Voorafgaand aan de tutoring verwachtte het merendeel van de tutees veel van de begeleiding. Naderhand was het enthousiasme aanmerkelijk getemperd: meer dan de helft geeft aan dat de hulp niet effectief is geweest. Hier ligt een opmerkelijk verschil met de beleving van de tutors bij wie in het verloop van het tutoring-proces en naderhand het positieve gevoel zich heeft geconsolideerd. Mogelijke oorzaak van de gereduceerde beleving bij de tutee zal niet direct in de kwaliteit van de tutoring liggen: 59% van de tutees geeft aan dat ze door tutoring hebben leren 'leren'. Naast deze positieve constatering van de tutees geeft overigens 30% in de open vragen aan dat de tutor verzaakt in de voorbereiding en verdieping in het leerprobleem van de tutee.

Sociaal-emotioneel

Tutoring leidt naar een positieve houding in het vak waarin begeleid wordt (Falchikov, 2001). Ook Vosse (2002) signaleert een positief effect op de werkhouding van de tutee door tutoring. Deze zich positief ontwikkelende houding wordt ook herkend door de docenten op het Gomarus College. Resultaten met betrekking tot zelfvertrouwen en samenwerkingsvaardigheden scoren volgens Vosse echter minder hoog. In tegenstelling tot de bevindingen van Vosse ervaren tutees (31%) op het Gomarus College een toename van zelfvertrouwen in het vak waarin ze worden begeleid.

Kennisverwerving en leren

Hoe te leren is belangrijker dan het memoriseren van kennis (Topping, 2000). Topping doelt hierbij op de communicatie tussen tutor en tutee waarbij de tutee de tutor door zijn wijze van vragen de

laatste kan uitdagen dieper op de stof in te gaan. Tutees (13) geven in de open vragen aan dat door de taal die de tutor spreekt naast een andere manier van uitleggen en het beter begrijpen van een leerprobleem door de tutor, tutoring voor hen zinvol is (Roscoe, 2012, Horvath, 2009).

Door de manier van uitleggen van de tutor, het anders uitleggen dan de vakdocent en het leren 'leren', ervaren tutees (69%) tutoring als positief. 31% geeft echter aan dat de tutoring niet aan de verwachtingen heeft voldaan. Hierbij een tweetal reflecties:

- 12 % van de tutors geeft aan dat ze het gevoel hebben de tutee in hun wijze van uitleggen van de stof, niet hebben bereikt. Dit houdt in dat 19% van de tutees een gemaskeerd positief beeld van kennisoverdracht bij de tutors hebben bewerkstelligd.
- Een negatieve ontwikkeling in de beleving van de tutee komt min of meer overeen met de totale kwaliteit binnen het domein 'kennisverwerving en leren'. Met inbegrip van het 'eerder iets te durven vragen aan de tutor' (Powell, 1997) en of tutoring nu en in de toekomst zinvol is geweest voor de tutor, geeft iets meer dan de helft van de tutees aan, tutoring als positief te hebben ervaren.

Communicatie met docent/mentor

In dit domein wordt de tutee gevraagd naar het contact zoeken door tutee met vakdocent en/of mentor ingeval van problemen tijdens de tutoring. Tutees zijn in deze ambivalent. De tweede vraagstelling betreft de belangstelling van de docent/mentor voor het tutoring-proces waarbij de tutee betrokken is. Belangstelling wordt overwegend niet ervaren door de tutees. Naar aanleiding van deze resultaten de volgende reflectie:

- Een ruime meerderheid van de tutees ontbeert betrokkenheid van de docent. Ook ondernemen zij, de tutees, geen initiatieven om contact met de docent te zoeken. Evenals bij de tutors kunnen we hier spreken van een minder goed florerend pedagogisch klimaat waarbij docenten laten weten dat ze beschikbaar zijn, willen luisteren en helpen (relatie). Ook de competentie van de leerlingen ligt onder druk omdat door het niet aanwezig zijn van een relatie de tutee niet geprikkeld wordt om te reflecteren op vragen van een docent. Hierdoor zouden ze hun verwachtingen van het tutoring-proces eventueel kunnen leren bijstellen of inzicht krijgen in hun manier van leren. Met name tutees helpen te reflecteren is verwant aan de constructivistische opvattingen over leren (Stevens, 2002, Van der Bruggen, 2007).

Score verloop

Tutoring is effectief gebleken met een positief score ontwikkeling van 0.7 Pt.

Ook Vosse (2002) herkent op het cognitieve vlak hogere scores in vergelijking met resultaten binnen het sociaal-emotionele domein.

5.5 Toevoegende waarde tutoring-proces op het Gomarus College

Vanuit de centrale vraagstelling welke de toevoegende waarde is van het tutoring-proces voor docenten, tutors en tutees in de bovenbouw van het Gomarus College zal de beantwoording worden uitgesplitst over de drie componenten van dit onderzoek t.w. tutor/tutee, docenten en teamleiding/tutorcoördinator.

- Door tutoring ervaart de **tutor** een zich ontwikkelend positief zelfbeeld door iets voor een ander te kunnen betekenen. Daarnaast voelt hij zich competent om betekenisvol te zijn voor de tutee. Bijkomstig is de positieve ervaring dat hij door tutoring zelf leert. De **tutee** heeft aanvankelijk goede gevoelens bij de tutoring. Tijdens en naderhand verdwijnt dit goede gevoel. Wel herkent hij bij zichzelf een positieve gedragsverandering in relatie tot het vak waarin hij wordt begeleid. De cijfercurve vertoont een significante stijging. Zowel tutor als tutee stellen meer betrokkenheid van de docent op prijs.
- De docent ervaart zijn rol overwegend als het aanleveren van tutors bij de tutor-coördinator. Activerende en ondersteunde werkzaamheden rekent hij niet direct tot zijn takenpakket. Hij herkent positieve gedragsveranderingen bij de tutee. Over de cognitieve prestaties zijn de meningen verdeeld.
- Teamleiding ervaart te weinig betrokkenheid van de docenten met betrekking tot het tutoring-proces op het G.C. De aanvankelijke gedachte dat docenten het tutoring-proces zouden ondersteunen, is in onvoldoende mate als zodanig ervaren.

Samenvattend is de toevoegende waarde van het tutoring-proces vertaald naar kwaliteit en effectiviteit op het Gomarus College ambivalent: zowel op sociaal- emotioneel als op cognitief gebied ervaren teamleiding, docenten en tutors/tutees weliswaar positieve effecten. Een negatief effect echter wordt door tutors en tutees ervaren in het ontbreken van voldoende ondersteuning en belangstelling van docenten voor het tutoring-proces. Ook de relatie tussen teamleiding/tutor-coördinator en docenten is niet direct betekenisvol: niet vervulde verwachtingen van teamleiding bij docenten en een zekere passiviteit bij docenten.

5.6 Discussie en aanbevelingen

Het onderzoek heeft een niet verwacht element aan het licht gebracht namelijk een pedagogisch klimaat tijdens het tutoring-proces, waaraan onvoldoende inhoud is gegeven. Om aan de psychologische basisbehoeften van de leerling tegemoet te komen, zal op microniveau meer betrokkenheid van de docent gevraagd worden op het tutoring-proces. Door te werken aan een relatie met de leerling zullen ook de aspecten competentie en autonomie inhoud en vorm krijgen (Van der Bruggen, 2007; Stevens, 2002). Naar aanleiding van dit onderzoek wordt de teamleiding geadviseerd structureel tijd in te plannen voor overleg tussen docenten en tutors en tutees.

Relatie – competentie - autonomie

Het niet direct betrokken zijn van de docent op het tutoring-proces zal een positieve ontwikkeling van de kwaliteit van de relatie, competentie en autonomie waarschijnlijk niet voeden. Om aan de psychologische basisbehoeften van tutor en tutee tegemoet te komen is investeren van de docent in deze drie behoeften zinvol (Van der Bruggen, 2007, Stevens, 2002). Het werken aan de relatie zal de leerling het gevoel geven gekend te worden. Ook wil de leerling competent zijn, hij wil dingen kunnen. Tenslotte is het belangrijk dat leerlingen (tutor en tutee) vaardigheden aangereikt krijgen om geprikkeld te worden in de behoefte zelf te leren en te ontdekken (autonomie).

Op mesoniveau is een oriëntatie van docenten en teamleiding op het Gomarus College naar het zich ontwikkelen van **intrinsieke motivatie** aan te bevelen. Mede gelet op de missie van het Gomarus College nl. 'Leren voor je Leven' is verdieping in **moderne onderwijsinzichten** (2.4) aan te bevelen.

Met name kennisname van nieuwe inzichten op samenwerkend leren in relatie tot bevindingen vanuit de neuropsychologie zullen verdiepend en motiverend kunnen werken.

Om aan bovengenoemde zaken tegemoet te komen verdient het tutoring-proces op het Gomarus College het overwegen c.q. onderzoeken van een gestructureerd tutoring-programma (2.6.1). (Vosse, 2002, Topping, 2000, Egbertsen & Vernooy, 2012, Derriks & De Kat, 2000 en Mortweed & Greenwood, 1997).

5.7 Reflectie teamleiding en tutor-coördinator

Na kennis genomen te hebben van de resultaten en de daaruit voortvloeiende conclusies, geven zowel teamleider als tutor-coördinator aan dat ze deze, in het licht van de centrale vraagstelling, herkennen. Als positief wordt ervaren de geringe ontwikkeling op het gebied van sociaal-emotioneel gedrag en de cognitieve winst. Het ontbreken van een kwalitatief goede communicatie tussen enerzijds docent versus tutor/tutee en anderzijds teamleiding versus docenten is voor hen een punt van aandacht.

Besloten wordt om in overleg met docenten te komen tot een gestructureerd tutoring-programma waarbinnen het creëren van een gunstig pedagogisch klimaat ten bate van de tutoring, leidend zal zijn. Hiervoor zal externe deskundigheid worden aangetrokken.

5.8 Reflectie onderzoeker

Aanvankelijk bestond de gedachte dat het evalueren van de tutoring op het G.C. zou bestaan uit het verzamelen van vooral cognitieve scores bij de tutee. Literatuur over effectiviteit van tutoring gaf echter inzicht in gedragsmatige aspecten en de zinvolle waarden daarvan. Als verrassende, niet voorziene wending dienden zich de voorwaarden voor een goed pedagogisch klimaat aan die positieve effectiviteit van tutoring bewerkstelligen. Relatie, competentie en autonomie verdienen in een vervolgonderzoek meer aandacht in de onderzoeksvragen. Suggestie voor een vervolgonderzoek is de beginsituatie van tutor en tutee in kaart brengen op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Met deze gegevens kan een vervolgonderzoek gericht van start gaan.

Literatuur

- Boekaerts, M., Simons, P. (2003). *Leren en instructie*. Psychologie van de leerling en het leerproces. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Boogaard, A., Blok, H., Eck, E. van & Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 718, projectnummer 44432).
- Bruggen, B. van (2007). *Wisselspanning. Energie voor onderwijsinnovatie*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Brybaert, M. (2011). *Psychologie*. Gent: Academia Press.
- Cheng, Ch., Chang-Cheng, L. (2009). *A case study of peer tutoring program in higher education*. Research in Higher Education Journal. Taiwan: Cheng-Kung/Chung-Cheng University.
- Cohen, P.A. , Kulik, J.A. & Chen-Lin Kulik, C. (1982). *Educational Outcomes of Tutoring: A Meta Analysis of Findings*. American Educational Research Journal 1982 19: 237.
- Demasure, M. (2010). *Reciproke peer tutoring in het hoger onderwijs: een exploratieve studie naar de invloed van zelfconcept op de interacties tussen peers*. Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen. Gent: universiteit van Gent.
- Derriks, M. & Kat, E. de (2009). *Maatjesaanpak in een Jenaplanschool*. Tutoring en mentoring in het basisonderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Elshout-Mohr & Dekker (2000). *Opdrachten om samen te leren*. In J. van der Linden & G.E.Roelofs (red.). *Leren in dialoog* (pp. 35 – 63). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Egbertsen, T., Vernooy, K. (2012). *Peer tutoring*. Leerlingen helpen effectief medeleerlingen. Basisschool management 08/2012.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together*. Peer tutoring in higher education. London: Routledge Falmer.
- Greenwood, C.R. ((1997). *Classwide Peer Tutoring: longitudinal Effects on the Reading, Language and Mathematics Achievement of At-Risk Students*. Reading, Writing and Learning Disabilities, 7/2 1997: pp.105 – 123.
- Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Horvath, K. (2011). *Effects of Peer Tutoring on Student Achievement*. The Faculty of the Patson College of Education and Human Services. Ohio University.
- Jones, J. (2002). *Evaluation of Peer Tutoring. Some outline suggestions*. Geraadpleegd 11 maart 2013, via http://ptrc.edc.polyu.edu.hk/evaluation/evaluation_jj.doc.

Keer, H. van (2001). Peer Tutoring. Taaluniversum, Nederlandse taalunie. Geraadpleegd 23 maart 2013, via http://taalunieversum.org/onderwijs/onderwijsprijs/2001peer_tutoring_toelichting/

Moust, J. (2001). 25 jaar tutor in probleemgestuurd onderwijs. Tijdschrift voor hoger onderwijs, 4. (december). Geraadpleegd 20 maart 2013, via <http://www.tvhonline.nl>

Powell, N. (1997). *Peer Tutoring and Mentoring Services for Disadvantaged Secondary School Students*. California Research Bureau. CRB Note vol. 4 no. 2.

Roscoe, R.D., Chi, M.T.H. (2004). *The influence of the tutee in learning bij peer tutoring*. Pittsburgh: Learning Research and Development Center, 3939 O'Hara Street, Pittsburgh, PA 15260, USA.

Roscoe, R.D. & Chi, M.T.H. (2007). *Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions*. Review of Educational Research. Vol. 77 (4), pp. 534 – 674.

Roscoe, R.D. (2007). *Opportunities and barriers for tutor learning*. Knowledge-building, metacognition and motivation. Dissertation. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Sante, E., Hermans, R., Backer, L. de, Keer, H. van (2009): *Student tutoring: veel kansen in één*. Een effectenstudie bij student tutoring initiatieven in het Vlaams onderwijs. Brussel: Koning Boudewijn stichting.

Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Afscheidscollege. Apeldoorn: Garant.

Topping, K. & Hill, S. (1995). *University Students as Tutors for Schoolchildren: A Typology and Review of Evaluation Research*. Sinclair Goodlad (ed), London: Kogan Page.

Topping, K. (2000). *Tutoring*. Educational practice series-5. Brussel: International Academy of Education.

Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. Educational Psychology Vol. 25. No 6, December 2005. pp. 631 – 645.

Utley, C.A., Mortweet, S.L. & Greenwood, C.R. (1997). *Peer-mediated instruction and interventions*. Focus on Exceptional Children. 29(5), 1 – 23.

Vlieg, J. (2012). Krachtig Leren. November 2012. S1054660.

Vosse, A.J.M. (1994). *Kinderen begeleiden bij leerachterstanden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vosse, A.J.M. (2002). *Evaluatie van Tutorleren in Nederland*. Een onderzoek naar cognitieve en sociaal-emotionele effecten van een tutorprogramma voor rekenen en wiskunde in het basisonderwijs. Dissertatie. Faculty of Social and Behavioural Sciences: University of Amsterdam.

Bijlage 1. Vragenlijst tutor.

Vragenlijst TUTOR						klas.....	vak.....
Sinds 2005 kennen we bij ons op school het verschijnsel tutoring: leerlingen (tutors) helpen medeleerlingen (tutees). Tot op heden is in onvoldoende mate bekend of het begeleiden door een leerling een positief effect heeft op de prestaties van de leerling die begeleid wordt. Door middel van dit onderzoek proberen we erachter te komen of tutoring bij ons op school wel of niet effectief is. Bij de gesloten vragen kun je aankruisen onder: ONEENS – oneens – neutraal – eens – EENS. De open vragen bieden de mogelijkheid om jouw ervaringen nader toe te lichten. De resultaten van dit onderzoek hoop ik aan het begin van het nieuwe schoolseizoen te publiceren. Mede namens teamleiding en tutor-coördinator alvast bedankt voor jouw medewerking. Jeljer Vlieg.							
--ONEENS - oneens +/- neutraal + eens ++ EENS							
Gesloten vragen:	--	-	+/-	+	++		
1. Het helpen van medeleerlingen was voor mij een reden om tutor te worden.							
2. Aan het samenwerken met een andere leerling heb ik tijdens en naderhand een goed gevoel aan overgehouden.							
3. Het helpen van medeleerlingen heeft mijn zelfvertrouwen vergroot.							
4. Het helpen van medeleerlingen heeft mijn sociale vaardigheden ontwikkeld.							
5. Ik voel(de) mij in staat om de tutee zijn probleem uit te leggen.							
6. Ik merk dat de tutee mijn uitleg begrijpt.							
7. Door mijn werk als tutor heb ik inzicht verkregen in de leerproblemen van de tutee.							
8. De vakdocent heeft mij geleerd hoe ik een probleem moet uitleggen.							
9. Door mijn werk als tutor ben ik de lesstof zelf ook beter gaan begrijpen.							
10. Mochten er zich problemen voordoen bij het uitleggen, dan zoek ik contact met de vakdocent.							
11. Bij problemen tijdens het uitleggen zoek ik contact met de mentor van de tutee.							
12. De vakdocent toont interesse in mijn werk als tutor.							
13. De mentor van de tutee toont interesse in mijn werk als tutor.							
14. In overleg met de tutee wordt besloten dat het tutoring-proces kan worden afgerond.							
15. Beëindiging van het tutoring-proces wordt in overleg met de vakdocent genomen.							

16. De mentor van de tutee beslist of het tutoring-proces kan worden afgerond.					
--	--	--	--	--	--

Bij de volgende open vragen maximaal twee redenen geven (één of geen mag dus ook):

1. Welke zaken waren voor jou waardevol tijdens het tutoeren?

2. Waar had je tijdens het tutoeren moeite mee?

3. Waarom vind je het tutoring-systeem op het Gomarus college wel of niet goed?

4. Welke verbeteringen zou jij eventueel aanbevelen

5. Waarom zou jij medeleerlingen enthousiast maken om tutor te worden?

Bijlage 2. Vragenlijst tutee.

Vragenlijst TUTEE

klas..... vak.....

Sinds 2005 kennen we bij ons op school het verschijnsel tutoring: leerlingen (tutors) helpen medeleerlingen (tutees).

Tot op heden is in onvoldoende mate bekend of het begeleiden door een leerling een positief effect heeft op de prestaties van de leerling die begeleid wordt. Door middel van dit onderzoek proberen we erachter te komen of tutoring bij ons op school wel of niet effectief is.

Bij de gesloten vragen kun je aankruisen onder: ONEENS – oneens – neutraal – eens – EENS.

De open vragen bieden de mogelijkheid om jouw ervaringen nader toe te lichten.

De resultaten van dit onderzoek hoop ik aan het begin van het nieuwe schoolseizoen te publiceren.

Mede namens teamleiding en tutor-coördinator alvast bedankt voor jouw medewerking.

Jeljer Vlieg.

	--ONEENS	- oneens	+/- neutraal	+ eens	++ EENS
Gesloten vragen:	--	-	+/-	+	++
1. Dat een medeleerling mij ging helpen gaf mij aanvankelijk een goed gevoel.					
2. Tijdens de tutoring en daarna heb ik het plezier in het vak teruggekregen.					
3. Mijn zelfvertrouwen is door tutoring gegroeid.					
4. Mijn gedrag in de klas van het vak waarin ik begeleid werd, heeft zich positief ontwikkeld.					
5. Mijn relatie met andere leerlingen heeft zich door tutoring verdiept.					
6. Door de uitleg van de tutor begreep ik mijn probleem.					
7. De tutor legt op een andere manier uit dan mijn vakdocent.					
8. De tutor heeft mij geleerd hoe ik mijn probleem inzake de lesstof, moet aanpakken.					
9. Ik durf de tutor eerder iets te vragen dan mijn vakdocent.					
10. Wanneer wij (tutor en tutee) er niet uitkomen dan zoek ik contact met mijn vakdocent.					
11. De vakdocent toont interesse in mijn vorderingen.					
12. Mijn mentor is op de hoogte van eventuele vorderingen					
13. In overleg met de tutor wordt beslist of de begeleiding afgerond kan worden.					
14. De vakdocent beslist of de tutoring afgerond kan worden.					
15. De mentor beslist of het tutoring-proces afgerond kan worden.					
16. Door de bijlessen kan ik minder aandacht aan mijn andere vakken besteden.					

Bij de volgende open vragen maximaal twee redenen geven (één of geen mag dus ook):

1. Wat zijn de belangrijkste zaken die je geleerd hebt met betrekking tot het leren door tutoring?

2. Wat zijn belangrijke zaken die je geleerd hebt door tutoring met betrekking tot je relatie met medeleerlingen?

3. Wat zou een tutor anders moeten doen?

4. Waarom zou jij medeleerlingen met een leerprobleem adviseren om in aanmerking te komen voor tutor-begeleiding?

5. Als jij een tutoring-programma zou moeten opzetten, hoe zou dat er dan uitzien?

Bijlage 3. Vragenlijst docent.

Vragenlijst DOCENT

vak.....

Sinds 2005 kennen we bij ons op school het verschijnsel tutoring: leerlingen die een vak beheersen geven leerlingen met leerachterstanden of inzichtelijke problemen bijles in dat vak.

Tot op heden is het onvoldoende bekend of dit tutoring-systeem binnen onze school van toevoegende waarde is voor de betreffende vakdocenten, tutors* en tutees**.

Bij de gesloten vragen wij het antwoord aan te kruisen dat het beste jouw mening weergeeft. De open vragen bieden de mogelijkheid om jouw ervaringen nader toe te lichten. Bij de gesloten vragen kan het zijn dat je óf alleen te maken hebt met tutor(s) óf alleen met tutee(s). Wanneer de vraag niet op jouw situatie van toepassing is zet er dan n.v.t. achter.

De resultaten van dit onderzoek hopen we op de laatste SPV in juli 2013 onder jullie aandacht te brengen.

Mede namens de teamleiding en tutor coördinator bedankt voor de medewerking.

Jeljer Vlieg

**de leerling die hulp biedt*

***de leerling die hulp ontvangt.*

--ONEENS - oneens +/- neutraal + eens ++ EENS

Gesloten vragen:	--	-	+/-	+	++
1. Ik ben bekend met het fenomeen 'tutoring'.					
2. Ik ben bekend met het tutoring-proces op onze school.					
3. Door tutoring zijn de cijfers van de tutee aanmerkelijk omhoog gegaan.					
4. De tutee ontwikkelt door tutoring meer betrokkenheid ten aanzien van mijn vak.					
5. Door tutoring ervaar een positieve verandering in het gedrag van de tutee tijdens mijn lessen.					
6. Met de tutor heb ik contact omtrent zijn didactisch functioneren als tutor.					
7. Ik stel mij op de hoogte van het tutoring-proces waar mijn leerlingen bij betrokken zijn.					
8. In overleg met de tutor wordt de beslissing genomen dat het begeleiden afgerond kan worden.					
9. Bemoeienis van mijn kant voor het tutoring-proces ervaar ik als extra belastend.					
10. Mijn bemoeienis met het tutoring-proces reken ik tot mijn takenpakket.					

De volgende vragen hebben een open karakter:

1. Kun je maximaal twee redenen noemen waarom tutoring bij ons op school zinvol is?

2. Hoe zie je jouw rol in het tutoring-systeem bij ons op school?

3. Hoe zou het tutoring-systeem bij ons op school beter kunnen functioneren? (maximaal twee aanbevelingen)

4. Wat zou je nog willen toevoegen?