

# *Nederlands leren? Dat doen we samen!*

*Wat ik kan doen als huiswerkbegeleider van een kind in een migrantengezin om taalachterstand te verkleinen*

Definitieve versie  
23 juni 2014  
Annemarie Goosens

Universiteit Utrecht  
Studie: Bestuurs- en Organisationswetenschap  
Richting: Communicatie, Beleid en Management  
Scriptiebegeleidster: dr. M. Winnubst  
Tweede lezer: dr. P. Hörmann

## Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt het resultaat van een half jaar afstudeeronderzoek doen. Het was een tijd van nadenken, schrijven, aanscherpen, herschrijven, nieuwe ervaringen, bidden, reflecteren, schrijven, feedback verwerken, zoeken, analyseren, transcriberen, kiezen, herschrijven en nu is het moment om de studententijd af te sluiten! Het scriptieproces was een avontuur waarin ik veel heb geleerd, om door te zetten en ook te weten wanneer ik kan loslaten. De scriptie die er nu ligt had ik niet kunnen schrijven zonder de steun van vele mensen en ik wil hen hier bedanken. Maar eerst wil ik mijn dankbaarheid uiten aan God omdat Hij bij me was en is alle dagen en ik Zijn liefde en trouw heb mogen ervaren, ook in dit afstudeeronderzoek.

De begeleiding van Madeline Winnubst vanuit de Universiteit Utrecht heb ik als waardevol ervaren. Zij heeft mij gewezen op de mogelijkheid van actieonderzoek en mij geduldig ondersteund in de ontdekkingstocht van mij als actieonderzoeker. Naast mijn onderzoek heb ik stage gelopen bij CPS Onderwijsontwikkeling en advies. Ik ben mijn collega's dankbaar voor het delen van informatie, het stellen van vragen en de belangstelling voor mijn onderzoek. In het bijzonder wil ik Judith Maas bedanken die nauw betrokken was bij dit actieonderzoek. Mijn vriendin Debora heeft vele stukken van feedback voorzien en ze heeft suggesties gedaan voor de structuur, iets wat in actieonderzoek een ware puzzel bleek te zijn. Ook Theunis Sjoerd wil ik bedanken voor zijn laatste kritische blik op deze scriptie.

Daarnaast wil ik vele mensen in mijn omgeving bedanken: Mayke, Lieke, Hanneke, Sjoer, Eric, Ellen, Koos, Anja, Hanny, Joan, Deborah en mijn moeder. Zij hadden een luisterend oor en gaven een knuffel op de juiste momenten. Ze hebben me nieuwsgierige vragen gesteld waardoor ik de focus van mijn onderzoek opnieuw kon vinden en hielpen mij in het relativiseren.

Tot slot wil ik het gezin in mijn omgeving bedanken. Zoals u in deze scriptie zult lezen heb ik dit actieonderzoek uitgevoerd in een gezin waar ik bijles gaf aan de oudste zoon. Zij waren een onschatbare bron van informatie en in het contact met hen heb ik meer over mezelf mogen leren en ontdekken.

*'Every story has an end  
But in life every ending  
Is a new beginning'*

Nu is de afstudeerscriptie afgerond, maar het verhaal gaat verder. Ieder goed verhaal heeft een einde waar je nog over moet nadenken. Zo zal dit onderzoek weerklinken in de volgende stappen van mijn leven en wellicht ook het leven van de mensen die ik heb ontmoet en ga ontmoeten.

Vriendelijke groeten en leesplezier gewenst!

Annemarie Goosens

Juni 2014

*Annemarie*

## Samenvatting

De Nederlandse overheid wil taalachterstand van kinderen bestrijden omdat dit de kansen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt vergroot (Elk, Lanser & Veldhuizen, 2011, p.29). De inspanningen die tot nu toe zijn geleverd leiden tot onvoldoende resultaat, de onderwijsinspectie stelde in 2013 dat er onvoldoende zorg en begeleiding is voor kinderen met een achterstand (Inspectie van het onderwijs, 2013, p.4). In dit rapport scoren veel onderwijsinstellingen van voor- en vroegschoolse educatie nog onvoldoende op het criterium 'ouderbetrokkenheid'. Het betrekken van ouders bij de ontwikkeling van hun kind is van groot belang. Het leren van een kind wordt – in het basisonderwijs – voor ongeveer de helft bepaald door wat er gebeurt in de thuisomgeving (Henderson & Mapp, 2002, p. 40). De combinatie van kinderen uit migrantengezinnen die meer kans hebben op taalachterstand en de invloed die de thuisomgeving kan hebben op de schoolprestaties leidde tot dit onderzoek.

Een Turkse moeder heeft mij gevraagd haar negenjarige zoon Cahil\* bijles te geven. Vanuit deze rol als huiswerkbegeleider is dit onderzoek opgezet. Als huiswerkbegeleider maakte ik deel uit van de omgeving rond Cahil. De positie binnen een migrantengezin gaf mij de gelegenheid om te onderzoeken welke bijdrage ik kon leveren aan de ontwikkeling van een kind. De focus lag hierbij op taalontwikkeling omdat de Nederlandse taal de grootste belemmering was voor Cahil om in het onderwijs goede resultaten te kunnen behalen. Het doel van dit onderzoek is: *inzicht krijgen in de rol van een huiswerkbegeleider in een migrantengezin om een kind het Nederlands als tweede taal te leren, ook als de ouders deze taal niet of onvoldoende beheersen.*

Dit onderzoek is opgezet volgens de principes van actieonderzoek. Deze onderzoeksmethode heeft als doel om 1) actie te ondernemen om iets te verbeteren en 2) deze actie uit te leggen en te verklaren (McNiff & Whitehead, 2010, p. 189). In dit actieonderzoek zijn elf bijlessen met Cahil opgenomen, getranscribeerd en beschreven. Ik heb mijn acties tijdens de bijles aangepast naar aanleiding van persoonlijke reflectie en gesprekken met zijn moeder en leerkracht. Daarnaast hebben deskundigen op het gebied van onderzoek, taal en ouders gereageerd op de beschrijvingen van de bijlessen waardoor ik meer inzicht krijg in mijn handelen en de invloed op de taalontwikkeling. Eerdere inzichten vanuit de literatuur over factoren die de taalontwikkeling stimuleren of beperken en praktische handreikingen hebben mijn handelen gestuurd.

Mijn rol als huiswerkbegeleider van Cahil gaf mij een unieke positie om het Nederlands en de Nederlandse cultuur in dit gezin te brengen. In het contact met het gezin van Cahil en Cahil zelf speelde allerlei interacties. Zowel verbaal als non-verbaal gebeurde er veel tijdens de momenten dat ik aanwezig was: veel of weinig mensen in huis, veel of weinig achtergrondgeluid, veel of weinig concentratie bij Cahil. De resultaten uit de bijlessen leidden tot twee modellen waarin de invloed van mij als huiswerkbegeleider inzichtelijk gemaakt wordt. Deze modellen zijn gebaseerd op de drie basisbehoeften van personen: relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 2002). Dit sloot aan bij het model van

Stevens et al.( 2009) die de drie basisbehoeften koppelen aan de onderwijscontext. Mijn invloed als huiswerkbegeleider heb ik geduid aan de hand van deze drie componenten.

Als huiswerkbegeleider heb ik in het contact met Cahil op basis van een *relatie* zijn gevoel van *competentie* kunnen vergroten en hem meer *autonomie* gegeven over zijn leerproces. In de relatie was het van belang om duidelijk en eerlijk te zijn in woorden en daden, waardoor Cahil zijn vertrouwen kon geven en meer ging praten. Ik kon hem ondersteuning bieden door het visualiseren van de lesstof en het leren van lees-strategieën waardoor hij meer plezier kreeg in het leren en zijn competentie groter werd. Als begeleider heb ik hem verantwoordelijkheid gegeven over de volgorde van de taken waardoor hij meer regie krijgt in het doen van huiswerk en hierdoor in het leren van Nederlands.

De grootste uitdaging voor het stimuleren van de taalontwikkeling lag echter in het contact met zijn omgeving, waarbij ik me gericht heb op zijn moeder. Ik stond in *relatie* met dit gezin, ik ging uit van de *competentie* die zij hebben en probeerde de invulling van de *autonomie* van de verschillende leden in het netwerk van Cahil te beïnvloeden. De moeder bleek niet altijd in staat om invulling te geven aan haar verantwoordelijkheid om haar zoon Nederlands te leren. Als huiswerkbegeleider van haar zoon heb ik geprobeerd haar gevoel van competentie te vergroten door bevestiging te geven en een goede relatie op te bouwen waarin zaken zoals de leeromgeving bespreekbaar zijn.

Door voortdurend te luisteren en aan te sluiten bij de vragen en kansen van dit gezin heb ik een positieve bijdrage kunnen leveren aan de Nederlandse taalontwikkeling van Cahil. Dit werd zichtbaar in concrete uitingen zoals de toename van 'taligheid' in de woonkamer omdat de moeder in de kast beneden boeken heeft gezet. Daarnaast was er invloed op minder tastbare zaken zoals het vertrouwen dat ik van Cahil kreeg waardoor hij meer woorden en zinnen in de Nederlandse taal sprak. Want Nederlands leren? *Dat doen we samen!*

\*de naam is om privacyredenen gefingeerd

# *Inhoudsopgave*

Voorwoord .....	2
Samenvatting .....	3
H1 Inleiding .....	7
1.1 Aanleiding .....	7
1.2 Positionering .....	8
1.3 Achtergrondstudie .....	9
1.4 Probleemstelling : doel & vraagstelling .....	10
1.5 Methode .....	10
1.6 Relevantie .....	11
1.7 Leeswijzer .....	11
H2 Theoretische achtergronden .....	12
2. 1 Het zoeken naar literatuur .....	12
2.2 Taalontwikkeling bij kinderen .....	13
2.3 Interactie huiswerkbegeleider – Cahil – gezin .....	14
2.3.1 Invloed van resources op de ontwikkeling van kinderen.....	15
2.3.2 Aanbod Nederlandse taal – Leervoorkeuren & leren lezen .....	16
2.3.3 Omgeving –Home Literacy Environment .....	17
2.3.4 Invloed externe ondersteuning .....	17
2.3.5 Rol van de school.....	19
2.4 Conclusie .....	19
H3 Methode .....	21
3.1 Waarde-gestuurd onderzoek .....	21
3.1.1 Wie ben ik? .....	21
3.1.2 Doel.....	22
3.2 Maak kennis met het gezin .....	23
3.2.1 Voorgeschiedenis .....	23
3.2.2 Wie is wie? .....	24
3.2.3 Wie is Cahil? .....	25
3.2.4 Het huis en de leeromgeving .....	26
3.3 Bijles, onderdelen, aanpassing begeleiding .....	27
3.3.1 Begin bijles, contact .....	27
3.3.2 Taken tijdens de bijles .....	28
3.3.3 Leervoorkeur.....	28
3.3.4 Woorden en lezen .....	29

3.4 De bouwstenen van dit onderzoek.....	30
3.4.1 Aanpak verwerking bijlesmoment.....	30
3.4.2 Validatiegroep .....	31
3.4.3 Gesprekken .....	32
3.4.4 Analyse .....	33
3.5 Conclusie .....	34
H4 Resultaten.....	36
4.1 Relatie .....	36
4.1.1 Duidelijkheid .....	36
4.1.2 Stemming.....	37
4.1.3 Contact – doelgericht tot goed .....	39
4.1.4 Conclusie.....	40
4.2 Competentie .....	40
4.2.1 Bevestiging .....	40
4.2.2 Leervoorkeuren .....	41
4.2.3 Competentie – onzekerheid tot zelfvertrouwen.....	42
4.2.4 Conclusie.....	43
4.3 Autonomie.....	43
4.3.1 Verantwoordelijkheid Cahil.....	44
4.3.2 Verantwoordelijkheid moeder .....	45
4.3.3 Ondersteunende leeromgeving .....	46
4.3.4 Conclusie.....	47
H5 Conclusie & discussie .....	49
5.1 Cahil & huiswerkbegeleider .....	49
5.2 Gezin & huiswerkbegeleider .....	52
5.3 Cahil, gezin & huiswerkbegeleider .....	54
5.4 Discussie .....	56
Bronnenlijst .....	60

# H1 Inleiding

25% van de kleuters in Nederland begint aan het basisonderwijs met een taalachterstand in het Nederlands (<http://www.rijksoverheid.nl>). Al decennialang wordt er in Nederland aandacht besteed aan het bestrijden van taalachterstanden in het onderwijs. De overheid wil dat kinderen vanaf jonge leeftijd Nederlands leren spreken omdat dit achterstanden in de latere educatie verkleint en hun kansen op de arbeidsmarkt vergroot (Elk, Lanser & Veldhuizen, 2011, p.29).

Een van de instrumenten hiervoor is de voor- en vroegschoolse educatie (VVE), die vanaf 2010 is vastgelegd in de Wet ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie (wet OKE). Gemeenten zijn hierdoor verantwoordelijk voor het aanbod van voorschoolse educatie en het bestrijden van taalachterstanden van de kinderen in hun gemeente ([nji.nl](http://nji.nl)). Een rapport van de Onderwijsinspectie uit 2013 laat zien dat al deze inspanningen tot nu toe onvoldoende resultaat hebben geboekt: 'Kinderen met een achterstand krijgen niet de zorg en begeleiding die ze nodig hebben.' (Inspectie van het onderwijs, 2013, p.4). De 37 grootste gemeenten van Nederland, de G37, hebben voor het jaar 2014 €97 miljoen extra gekregen om de strijd tegen taalachterstand aan te gaan (<http://www.rijksoverheid.nl>).

De taalachterstand van kinderen leidt nu tot ongelijke kansen in het onderwijs, vaak voor leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken. CITO heeft een onderzoek gedaan naar de rekenvaardigheid van leerlingen uit groep 3, 4 en 5. Zij schrijven:

*De tweede conclusie is dat leerlingen, die thuis geen Nederlands spreken, een prestatieachterstand hebben ten opzichte van leerlingen die thuis wel Nederlands spreken, wat deels samenhangt met het feit dat het ook slechtere lezers zijn.* (Hickendorff & Janssen, jaartal onbekend, p.7).

## 1.1 Aanleiding

Uit de praktijk blijkt dat tweetalig opvoeden als lastig wordt ervaren en dat veel kinderen uit migrantengezinnen problemen hebben met de Nederlandse taal (Linden & Kuiken, 2010, p.42; Tuijl & Siebes, 2006, p.3). In dit onderzoek wordt de term migrantengezinnen gebruikt, tenzij in een bron gesproken wordt over allochtone gezinnen of ouders. Ik kies hiervoor omdat ik migrantengezinnen een minder negatieve connotatie vind hebben dan de autochtoon/allochtoon tegenstelling. In de buurt waar ik woon, een wijk met een gemiddeld lage sociaal economische status (SES), zie ik de ongelijkheid in taalontwikkeling tussen buurkinderen met ouders van niet-Nederlandse afkomst en Nederlandse afkomst. Dit was de aanleiding om mij te verdiepen in de strijd tegen taalachterstand.

Als kinderen vanaf het moment dat ze naar school gaan een tweede taal leren, duurt het langer voordat ze deze taal even vloeiend kunnen spreken als hun klasgenoten die eentalig zijn opgevoed (Genesee, Paradis & Crago, 2006, p.133). Cijfers uit 2009 laten zien dat er in allochtone gezinnen meer de thuistaal,

bijvoorbeeld Turks of Marokkaans, wordt gesproken dan Nederlands en deze kinderen moeten daardoor twee talen leren tijdens het opgroeien (Valk, Noam, Bosch & Beets, 2009, p.34). Als kinderen thuis vooral een andere taal spreken ligt het in de lijn der verwachting dat deze kinderen meer moeite hebben om dezelfde resultaten te halen als hun klasgenoten die het Nederlands als moedertaal hebben. Hoewel alle kinderen hetzelfde onderwijs krijgen, is er een verschil tussen Nederlandse en migrantengezinnen. Dit is verklaarbaar omdat de thuisomgeving voor ongeveer de helft de resultaten die leerlingen op school behalen bepaalt (Henderson & Mapp, 2002, p.40).

De thuisomgeving bestaat uit verschillende personen, waarvan ouders en eventuele broers en zussen de belangrijkste zijn. In de thuisomgeving worden verschillende activiteiten ondernomen. Deze complexe, dynamische omgeving heeft invloed op de (taal-) ontwikkeling van een kind. In de Jeugdzorg wordt de Eigen Kracht Conferentie ingezet om actoren zoals familieleden, burens en andere organisaties te betrekken bij de opvoeding van het kind.

De Eigen Kracht-conferentie is bij uitstek geschikt voor gebruik bij migrantengroepen, omdat de cultuur van de familie centraal staat. De tradities en gewoonten van het gezin waar de conferentie om draait, wordt erkend en er wordt naar gestreefd om op een bij de gezinnen passende manier tot een besluit te komen over de benodigde hulp. Indien nodig wordt een tolk ingeschakeld voor het contact tussen enerzijds de coördinator en de hulpverleners en anderzijds de familie (Van Pagée, 2003, in: Bartelink, 2010, p. 2).

De combinatie van de grotere kans op een taalachterstand voor kinderen in migrantengezinnen en de mogelijk positieve invloed van de thuisomgeving leidde tot dit onderzoek. Ik kon deel uitmaken van de omgeving van een kind in een migrantengezin. Een Turkse moeder heeft mij gevraagd haar zoon Cahil – vanwege privacy zijn de namen gefingeerd – bijles te geven en vanuit deze rol als huiswerkbegeleider wilde ik onderzoek doen. Dit onderzoek heeft tot doel inzicht te geven in de kansen en belemmeringen voor de taalontwikkeling van een kind in een migrantengezin.

Ik wil onderzoeken hoe ik kan bijdragen aan het leren van de Nederlandse taal door Cahil, aansluitend bij de specifieke situatie van dit gezin. Door actieonderzoek wil ik van binnenuit inzichtelijk maken wat er gebeurt in een migrantengezin. Vanuit mijn rol als huiswerkbegeleider onderzoek ik wat ik kan doen op het gebied van taal. Mijn eigen positie is het vertrekpunt. Vanuit een holistische benadering stel ik een kind in zijn thuissituatie centraal waarbij de focus ligt op de interactie met mij tijdens de bijlessen.

## *1.2 Positionering*

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan het maatschappelijke vraagstuk van gelijkheid in het onderwijs en de strijd tegen taalachterstand. Het is belangrijk voor een kind in Nederland om de Nederlandse taal goed te beheersen. Hierdoor worden zijn of haar kansen in het onderwijs en later op de arbeidsmarkt vergroot en zijn ze meer gelijk aan de kansen van kinderen met Nederlandse ouders. Ik ben benieuwd waarom het stimuleren van de



Nederlandse taalontwikkeling in migrantengezinnen lastig blijkt te zijn. Ik wil weten benieuwd wat ouders en leerkrachten doen om een kind Nederlands te leren en wat zij nodig hebben om een kind te ondersteunen in het leren van een tweede taal. Na hun uitnodiging wil ik deel uit maken van hun wereld en daar ontdekken wat er gebeurt, ik wil daarin verschil maken en geloof dat dat kan.

Ik ben geen buitenstaander die een gezin min of meer objectief kan waarnemen, ik wil weten hoe een gezin van binnenuit functioneert en een positieve bijdrage leveren binnen de tijd die ik er ben. Binnen de wetenschap valt dit binnen de kritisch-emancipatoire benadering (Boeije, 't Hart & Hox, 2009, p.76). Dit betekent dat ik als onderzoeker in de wereld van mijn onderzoek stap, met alle mooie, leerzame en lastige momenten die dit met zich mee brengt. Het speciale karakter van iedere situatie plaatst mij als onderzoeker binnen de hoek van interpretatieve studies, waarheden zijn *local* en *emergent* zoals Deetz (1996) dit noemt. Ik beschrijf en ontdek wat er gebeurt binnen een bepaalde context op een bepaald gebied, namelijk taalontwikkeling in een migrantengezin.

Ik ben mij ervan bewust dat door mijn aanwezigheid in de gezinnen de sociale omgeving verandert. Er is dan namelijk een autochtone, hoog opgeleide, jonge vrouw bijgekomen. Deze interventie vormt dan ook de kern van mijn onderzoek. Ik reflecteer op mijn eigen positie en de bevindingen van dit onderzoek worden mede bepaald door mij als persoon. Hier kies ik voor, omdat ik denk dat inzicht in de omgeving van een kind met een taalachterstand en de beïnvloeding daarvan het beste verkregen kan worden door er zelf deel van uit te maken.

Ondanks mijn betrokkenheid bij het gezin neem ik als onderzoeker afstand en reflecteer ik op mijn handelen en het handelen van anderen, vanuit de data en vanuit de theorie. Deze onderzoeksmethode geeft inzicht in de begeleidingspraktijk en verbindt deze aan theorieën, waardoor wellicht nieuwe aanknopingspunten ontstaan om in de begeleiding van deze gezinnen op in te spelen.

### *1.3 Achtergrondstudie*

Dit onderzoek is gebaseerd op de tweede taalverwerving door kinderen en hoe de interactie met verschillende personen in de omgeving hier invloed op heeft. Stevens, Beekers, Evers, Wentzel en Werkhoven (2009) bieden een model over de interactie tussen een kind – of kinderen – en hun opvoeders, leerkrachten, ouders. Dit geeft inzicht in de voorwaarden voor de ontwikkeling van kinderen, waarvan taalontwikkeling een onderdeel is. Binnen deze voorwaarden is een samenspel tussen individuele en sociale kenmerken. Zowel individuele kenmerken, bijvoorbeeld in intelligentie, als sociale kenmerken zoals het aanbod in de tweede taal kunnen de taalontwikkeling stimuleren of beperken (Linden & Kuiken, 2012, p.132).

Ouders, leerkrachten of externe begeleiders hebben hun eigen invloed op de omgeving van een kind en zijn of haar (taal)ontwikkeling. Een van de mogelijkheden die de omgeving van een kind heeft is het vergroten van de *Home Literacy Environment* (HLE) zodat een kind een positievere houding ten opzichte van taal kan ontwikkelen (Steensel, 2006, p. 376). Diverse programma's in

binnen- en buitenland zijn gericht op de ondersteuning van ouders zodat hun kind zich beter kan ontwikkelen op het gebied van taal (Abbott-Shim, Lambert & McCarty, 2003; Tuijl & Siebes, 2006). Regelmatig wordt in zulke programma's gebruik gemaakt van een 'voorlezer' of 'maatje' die het kind en gezin kan ondersteunen (Boomstra, 2014; Heinsbroek & Lucassen, 2013). Een open houding van de vrijwilliger is daarbij een van de belangrijkste vaardigheden (persoonlijke communicatie de Broekert, 22 april 2014). Vanuit scholen worden ook initiatieven ondernomen om de ouders meer te betrekken bij het onderwijs van de kinderen (Cox, Galjaard, Heldoorn & Vries, 2012). Als huiswerkbegeleider heb ik mijn aandacht gericht op de taalontwikkeling van Cahil en hoe ik Cahil hierin ondersteuning kon bieden.

#### *1.4 Probleemstelling : doel & vraagstelling*

Dit onderzoek begint met de constatering dat taalachterstand van kinderen leidt tot slechtere resultaten in het onderwijs en de kennis die al aanwezig is over het stimuleren van de taalontwikkeling. In combinatie met mijn motivatie om daar verschil in te maken en op microniveauonderzoek te doen leidt dit tot het doel van dit onderzoek. Ik wil inzicht krijgen in de rol van een huiswerkbegeleider in een migrantengezin om een kind of de kinderen het Nederlands als tweede taal te leren, ook als de ouders deze taal niet of onvoldoende beheersen. Hierbij staat mijn handelen en de interactie tussen mij en het kind en het gezin centraal. Door een insiders perspectief te kiezen hoop ik waardevolle aanbevelingen te kunnen doen die aansluiten bij de context van gezinnen waarin de kinderen (risico op) een taalachterstand hebben.

De hoofdvraag luidt:

*Wat kan ik doen als huiswerkbegeleider van een kind in een migrantengezin om de Nederlandse taalontwikkeling van het kind te stimuleren?*

#### *1.5 Methode*

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden dient een literatuurstudie over taalontwikkeling als achtergrond. De kennis uit de literatuur wordt ingezet tijdens het contact met het gezin om de rol van de begeleider aan te passen en te verbeteren. De aanbevelingen en bevindingen uit de literatuur kan ik toepassen in het contact als begeleider, passend bij de mogelijkheden binnen het gezin. In dit onderzoek wordt wisselend gebruik gemaakt van de termen begeleider en huiswerkbegeleider in verband met de leesbaarheid, waarbij geen onderscheid tussen deze twee wordt gemaakt.

De kern van dit onderzoek bestaat uit het inzichtelijk maken van de rol van een begeleider in de omgeving rond een kind met een taalachterstand. Aansluitend bij de kritisch-emancipatoire benadering kies ik er voor om een migrantengezin centraal te stellen. De methodologie die hier het beste bij past is actieonderzoek. Deze onderzoeksmethode heeft als doel om 1) actie te ondernemen om iets te verbeteren en 2) deze actie uit te leggen en te verklaren (McNiff & Whitehead, 2010, p. 189).

Dit actieonderzoek bestaat uit het opnemen van de bijlessen met Cahil gedurende drie maanden. Deze bijlessen worden getranscribeerd en beschreven. In een persoonlijk dagboek staan reflecties op het handelen van mijzelf en de reacties van Cahil. De beschrijvingen van de bijlessen worden door verschillende personen van feedback voorzien. Een onderzoeks- en een taaldeskundige doen dit schriftelijk en met de moeder is er mondeling overleg. Deze feedback leidt tot een aanpassing in mijn handelen en de invloed die ik mogelijk heb. Ook heb ik contact met de leerkracht om de bijles zo veel mogelijk te laten aansluiten bij wat Cahil in de klas doet en wat hij nodig heeft. Vervolgens worden thema's herleid uit de informatie over de bijlesmomenten en de aanvullende informatie van zijn moeder en deskundigen. Er wordt actief gezocht naar een verbinding tussen de praktijk en wat al bekend is vanuit eerder onderzoek rond taalontwikkeling.

### *1.6 Relevantie*

De keuze voor deze vorm van onderzoek vormt een aanvulling op eerdere onderzoeken rond de stimulering van taalontwikkeling in (migranten)gezinnen en verleent daaraan haar wetenschappelijke relevantie. De meeste onderzoeken zijn kwantitatief van aard (onder andere Abbott-Shim, Lambert & McCarty, 2003; Steensel, 2006; Weigel, Martin & Bennett, 2006) of kwalitatief aan de hand van interviews of opnames (onder andere Boomstra, 2014; Snow & Beals, 2006). In de meeste onderzoeken staat de aanpak en effectiviteit centraal. Dit onderzoek wil inzicht geven in de achtergronden door één gezin en één kind als onderzoeksobject centraal te stellen. Ik beschrijf wat er gebeurt in de interactie tussen een begeleider en een kind in een specifieke context en probeer dat te duiden. Het gaat niet om het *Erklären*, maar om het *Verstehen* van een complex geheel.

Dit actieonderzoek is maatschappelijk relevant omdat het aansluit bij de trend van de participatiemaatschappij, waarin de burgers samen zorg moeten dragen voor elkaars welzijn. Samenwerking rond onderwijs en taalontwikkeling past ook binnen dit kader. Door gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen wordt gestreefd naar het verkleinen van taalachterstanden en daardoor ontstaan gelijke kansen voor iedere leerling, allochtoon of autochtoon, omdat de taal geen onderscheidende factor meer is. Want Nederlands leren? *Dat doen we samen!*

### *1.7 Leeswijzer*

In dit onderzoeksverslag wordt in hoofdstuk twee de achtergronden van taalontwikkeling en de context voor het leren van een (tweede) taal geschetst. Daarna volgt in hoofdstuk drie een weergave van de interactie met dit gezin door over mijzelf en hen te schrijven en de bijlesmomenten weer te geven. Het vierde hoofdstuk bevat de resultaten waarin ik de interactie tussen mij en Cahil en mij en het gezin beschrijf. Tenslotte vindt u in hoofdstuk vijf in de conclusie het antwoord op de hoofdvraag door de bevindingen met elkaar in verband te brengen. In dit hoofdstuk staan ook de beperkingen van dit onderzoek en waar kansen liggen voor vervolgonderzoek naar taalontwikkeling in migrantengezinnen.

## *H2 Theoretische achtergronden*

Dit actieonderzoek gaat om de invloed van een huiswerkbegeleider op de taalontwikkeling van een negenjarige Turkse jongen en is gebaseerd op de ervaringen van mij als begeleider. Daarnaast is als studie vooraf en gedurende de onderzoeksperiode literatuur gezocht om inzicht te krijgen in taalontwikkeling van kinderen en hoe deze het beste gestimuleerd kan worden.

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de literatuur waar dit actieonderzoek door beïnvloed is, te beginnen met een beeld over het verwerven van twee talen door kinderen in paragraaf 2.2. In paragraaf 2.3 volgt informatie over de inhoud van de begeleidingspraktijk en welke pedagogische handelingen van belang zijn voor de ontwikkeling van een kind. Vervolgens worden de diverse omstandigheden en acties die een positieve bijdrage kunnen hebben op de taalontwikkeling geïdentificeerd. Ten slotte volgt informatie over de rol van externe ondersteuning en de rol van de leerkracht zoals dat in eerdere onderzoeken naar voren is gekomen. Maar voordat ik inga op deze onderdelen beschrijf ik hoe ik de literatuur heb gezocht en welke criteria ik daarbij heb gebruikt.

### *2.1 Het zoeken naar literatuur*

Mijn onderzoek gaat over taalontwikkeling van een kind in een migrantengezin. De belemmeringen en kansen voor taalontwikkeling zijn vanuit een organisatorische en sociologische invalshoek bestudeerd. De cognitieve of neuropsychologische component van taalachterstand viel buiten het bereik van dit onderzoek. Handboeken, overzichten en onderzoeken naar tweedetaalverwerving door kinderen vormden de basis voor deze studie (onder andere Gass & Mackey, 2013; Genesee, Paradis, Crago, 2006;). Het belangrijkste criterium voor de keuze van literatuur was of deze inzicht gaf in het stimuleren van het leren van een (tweede) taal. Als in een bron geen uitspraken werden gedaan over belemmeringen of stimulansen voor de taalontwikkeling die mogelijk beïnvloedbaar zijn werd deze niet meegenomen in dit actieonderzoek.

In het zoeken naar literatuur over taalontwikkeling stonden zowel de 'normale' taalleercurve centraal als de factoren die dit verloop kunnen verstoren. Ik heb gebruik gemaakt van GoogleScholar met zoektermen zoals: 'taalontwikkeling', 'het leren van een tweede taal', (*L2 acquisition*), 'tweetaligheid in gezinnen' en 'taalachterstand jonge kind'. De leercurve van volwassenen in het leren van een tweede taal is niet meegenomen. Naast digitale bronnen heb ik ook de catalogus van de bibliotheek van de Universiteit Utrecht geraadpleegd.

Er is ook gezocht met Engelse zoektermen omdat er in de Verenigde Staten, Australië en Nieuw-Zeeland veel onderzoek is gedaan naar tweetaligheid en het bestrijden van taalachterstanden (onder andere: Abbott-Shim, Lambert & McCarty, 2003; Weigel, Martin & Bennett, 2006). Deze onderzoeken boden inzicht in programma's en mogelijkheden om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren en de effecten hiervan. In het verloop van het onderzoek is meer informatie gezocht over programma's, ook in Nederland. Dit gaf zicht op de

effecten hiervan en de verklaringen hiervoor waardoor ik mijn ervaringen hiermee kon vergelijken.

Daarnaast zijn er bronnen geraadpleegd die ingaan op het praktisch vormgeven van mijn begeleiding, zoals het boek 'Lezen... denken... begrijpen' (Förner & Mortel, 2010) en de verschillende intelligenties van Gardner (in: Buter, 2001). Tijdens de analyse van de bijlesmomenten bleek dat de patronen veel te maken hadden met het geloof in eigen kunnen van Cahil, de regie die hij wel of niet nam over zijn leerproces en het belang van de relatie. Deze resultaten bleken grote samenhang te vertonen met een eerdere indeling van Stevens et al. (2009). Zij hebben de motivatie voor leren van scholieren uitgelegd door te kijken naar drie psychologische basisbehoeften, namelijk relatie, competentie en autonomie (Stevens et al., 2009, pp.14-16). Deze indeling bleek bruikbaar voor de ordening en betekenisgeving van de patronen die door de bijlessen naar voren kwamen. In de conclusie is vervolgens geprobeerd dit model in te vullen en aan te vullen met de bevindingen uit dit actieonderzoek.

## *2.2 Taalontwikkeling bij kinderen*

Er is veel bekend over de taalontwikkeling van kinderen en het verwerven van een tweede taal, de second language ook wel afgekort als L2 (Gass & Mackey, 2012; Genesee, Paradis & Crago, 2006). Kinderen die een tweede of derde taal leren kunnen dit op twee manieren doen: vanaf hun eerste levensjaar of vanaf de dag dat ze veelvuldig in aanraking komen met een andere taal, vaak vanaf de dag dat ze naar een peuterspeelzaal of school gaan. Dit zijn de '*second language learners*' of kinderen met een 'successieve tweetaligheid' (Genesee, Paradis & Crago, 2006, p. 7; Linden & Kuiken, 2012, p. 28). Deze kinderen hebben dan al een deel van één taal verworven voordat ze aan het leren van een nieuwe taal beginnen, naast de taal die ze al spreken. De kennis die de kinderen hebben door het leren van de eerste taal kunnen ze inzetten in het verwerven van een tweede taal (Cummins in: Leseman, 2000, p.95; Genesee, Paradis & Crago, 2006, p. 131).

Second language learners kunnen het niveau bereiken van native speakers in de tweede taal, maar er is nog onduidelijkheid over de factoren die dit leerproces beïnvloeden. Een van de vragen waar nog steeds diverse antwoorden op worden gegeven is de cruciale leeftijd waarna kinderen niet meer in staat zijn native speakers in de tweede taal te worden. Het is wel duidelijk dat hoe eerder de L2 aangeboden wordt, hoe beter voor de ontwikkeling in die taal (DeKeyser in: Gass & Mackey, 2012, p.455). Er worden verder verklaringen gezocht in onder andere een introverte of meer extraverte persoonlijkheid, de motivatie, de aanleg voor het leren van een taal, de omstandigheden en hoe het taalaanbod eruitziet. Geen van deze factoren lijkt de verschillen tussen de beheersing van de tweede taal door tweede taalleerders te verklaren en een deel van het onderzoek is ook alleen bij volwassenen onderzocht (Genesee, Paradis & Crago, 2006, pp. 137-140).

'In sum, the sources of individual differences in L2 learning are not well understood but most likely consist of a combination of interacting variables like

social style, learning situation, and language aptitude.' (Genesee, Paradis & Crago, 2006, p. 140).

Linden en Kuiken (2012) geven in hun 'Gids voor ouders en opvoeders. Het succes van tweetalig opvoeden' meerdere malen aan dat voldoende taalaanbod in de tweede taal noodzakelijk is om een kind een tweede taal goed te leren spreken (p. 104). Wat voldoende is, is afhankelijk van de situatie. De kwaliteit van het taalaanbod lijkt daarin belangrijker te zijn dan de kwantiteit (Genesee, Paradis en Crago, 2006, p. 140). Hoewel niet alle factoren en hun onderlinge samenhang wetenschappelijk in kaart zijn gebracht, zijn er wel aanwijzingen waar opvoeders op kunnen letten.

'Het lijkt het meest zinvol om onze energie vooral in te zetten op de factoren waar we de meeste invloed op kunnen uitoefenen, te weten de motivatie van de taalleerder, de beheersing van de moedertaal, het contact met de te leren taal en de manier waarop deze wordt onderwezen.' (Linden & Kuiken, 2012, p. 132).

Dit actieonderzoek richt zich op de taalontwikkeling van een kind dat vanaf vierjarige leeftijd veel in aanraking komt met de Nederlandse taal omdat hij toen naar school ging waar de enige taal het Nederlands is. Als huiswerkbegeleider is het een zoektocht op welke manieren ik deze factoren kan beïnvloeden in het gezin waar ik aanwezig ben. Onderzoeken kunnen meer inzicht geven waarom de factoren van belang zijn of handvatten of instrumenten bieden hoe deze factoren te beïnvloeden zijn.

### *2.3 Interactie huiswerkbegeleider - Cahil - gezin*

Een van de factoren die Linden en Kuiken (2012) aangeven als beïnvloedbaar is de motivatie van de taalleerder (p. 132). De Self-Determination theorie (SDT) die in de jaren '80 door Deci en Ryan (2002) is ontwikkeld wordt ingezet om te verklaren hoe mensen zich kunnen ontwikkelen en wat hen motiveert. Dit model is gebaseerd op basisbehoeften van mensen:

'SDT maintains (...) that there are necessary conditions for growth and well-being of people's personalities and cognitive structures, just as there are for their physical development and functioning. These nutrients are referred to within SDT as basic psychological needs.' (Deci & Ryan, 2002, p. 7).

De motivatie van personen is een individueel gegeven, maar de omgeving kan deze verhogen of verkleinen door waar mogelijk aan de basisbehoeften te voldoen, of niet. In de SDT worden drie basisbehoeften onderscheiden, namelijk relatie, competentie en autonomie. Relatie heeft te maken met het gevoel deel uit te maken van een groep waar het veilig is. Competentie bestaat uit een gevoel van zelfvertrouwen in het eigen kunnen. Bij autonomie gaat het om het hebben van de regie over het eigen leven (Deci & Ryan, 2002, pp.7,8). Deze basisbehoeften zijn toegepast op het leren van kinderen waarbij met name de situatie op school en de leraar-kind interactie centraal staat (Stevens et al., 2009, p.16).

In dit actieonderzoek is dit model rond interactie en motivatie ingezet om het contact met Cahil en het contact met dit gezin te duiden, waarbij de context voor dit model verandert van een school naar een één-op-één begeleidingssituatie. Ook de samenhang tussen de verschillende componenten krijgt een andere

invulling. Stevens et al. (2009) onderstrepen het belang van het opbouwen van een relatie, het vergroten van de competentie van de leerling en het geven van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Dit is enerzijds ingezet om mijn acties te sturen en anderzijds om deze achteraf te kunnen duiden.

### *2.3.1 Invloed van resources op de ontwikkeling van kinderen*

De in paragraaf 2.2 beschreven onderzoeken geven inzicht in zowel individuele- als omgevingsfactoren die de taalontwikkeling kunnen beïnvloeden. Stevens et al. (2009) hebben een model ontwikkeld waarin de mogelijkheden van een pedagoog, leerkracht worden geschetst door de drie hierboven genoemde psychologische basisbehoeften te relateren aan pedagogisch handelen (p.15). Als huiswerkbegeleider wil ik deze mogelijkheden benutten en zicht krijgen op mijn invloed. Daarvoor is het belangrijk om inzicht te krijgen in mijn positie en waar de kansen liggen om zijn taalontwikkeling te stimuleren.

Nederlandse onderzoekers hebben onderzoek gedaan naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10 – 21 jaar en hoe deze bepaald worden (Terwel, Rodrigues, Koot-Dees, 2011). Zij maakten gebruik van een resource-theoretisch perspectief waarin onderscheid wordt gemaakt tussen persoonlijke resources, sociale resources en basale resources. Persoonlijke resources zijn in hun onderzoek gedefinieerd als de gezondheid, de motivatie en het talent van een leerling, waarbij het talent wordt gebruikt om de mate van begaafdheid en kennis aan te geven. Daarnaast noemen zij sociale resources, die worden gevormd door de context van een leerling: het gezin, de woonsituatie, de familie, medeleerlingen, vrienden en leerkrachten. De basale resources tenslotte, de beschikbaarheid van tijd en geld, zijn belangrijke basisvoorwaarden voor de ontwikkeling van een leerling. Deze drie resources staan binnen de sociale en culturele context van de samenleving (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, 2012, pp.32,33).

De af- of aanwezigheid van resources beperkt of stimuleert de ontwikkeling van een leerling en de schoolloopbaan. In de conclusie wordt gesteld dat de resources gezamenlijk invloed hebben en dat ze elkaar kunnen aanvullen of compenseren. Als alle drie typen resources dezelfde kant op wijzen, positief of negatief, lijkt de schoolloopbaan vastgelegd: een 'hoge' opleiding of een lage of geen opleiding. Resources kunnen ook compenserend werken, bijvoorbeeld bij relatief lage persoonlijke resources kunnen het gezin, de familie of een leerkracht een positieve invloed hebben op de schoolloopbaan. De persoonlijke resources lijken de belangrijkste voorspellers, maar de sociale resources hebben een belangrijke mediërende rol (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, 2012, pp. 129,130). Dit actieonderzoek richt zich op mij als huiswerkbegeleider waarmee ik deel uitmaak van de sociale resources van Cahil. Zijn persoonlijke en basale resources liggen grotendeels buiten de invloed van mij als externe begeleider, dus liggen de kansen in de invulling van mijn positie in de omgeving van Cahil. En de basale resources vallen buiten dit actieonderzoek, omdat dit gezin in staat is om Cahil ondersteuning te bieden door mij te vragen huiswerkbegeleiding te bieden.

### 2.3.2 Aanbod Nederlandse taal - Leervoorkeuren & leren lezen

Naast de motivatie noemen Linden en Kuiken (2012) dat het aanbod van de tweede taal en de manier waarop een taalleerder hiermee in aanraking komt het verwerven van die taal beïnvloedt (p. 132). In dit actieonderzoek worden acties gezocht en ingezet die aansluiten bij Cahil.

Zijn talent is een van zijn persoonlijke resources (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, 2012, p.33). Gardner (1993 in: Buter, 2004) heeft het begrip 'meervoudige intelligentie' geïntroduceerd. Hij beschreef dat iedereen andere voorkeuren heeft om te leren. Sommige mensen leren bij voorkeur met andere mensen, anderen maken gebruik van hun handen en weer anderen leren het makkelijkst door iets te visualiseren. Gardner (1993 in: Buter, 2004) onderscheidt 8 'intelligenties' en in het onderwijs worden deze ingezet om te kunnen differentiëren (in: Berben & Teeseling, 2013, pp.84-85). Door leerlingen de lesstof te laten ontdekken op een manier die bij hen past is de kans groter dat ze leren. Hoewel Terwel, Rodrigues en Koot-Dees (2012, p.33) de meervoudige intelligenties van Gardner niet hebben meegenomen in hun definitie van talent – zij richten zich alleen op de Cito-scores – is ervoor gekozen dat in dit actieonderzoek wel te doen omdat het in de begeleidingspraktijk praktische aanwijzingen biedt.

Een andere actie die een leerkracht of huiswerkbegeleider kan inzetten hangt samen met het leren lezen van teksten in de Nederlandse taal. Lezen bestaat uit twee componenten: technisch en begrijpend lezen. Technisch lezen, ofwel decoderen kan gedefinieerd worden als 'het omzetten van geschreven of gedrukte woorden, woordgroepen en zinnen in gesproken taal en het relateren van woorden aan hun betekenis' (Aarnoutse, 1976, in: Bonset & Hoogeveen, 2012, p. 13). Als een lezer een tekst redelijk makkelijk kan decoderen, kan hij of zij de tekst begrijpen en zo meer kennis over de wereld vergaren (Förrer & Mortel, 2010, p. 22). Leerlingen kunnen en moeten leren hoe ze zich de inhoud van teksten eigen kunnen maken door dit regelmatig hardop voor te doen. Het hardop denken wordt *modellen* genoemd. Förrer en Mortel (2010) hebben diverse strategieën voor het begrijpen van teksten uitgewerkt op basis van onderzoek van Fisher, Frey en Lapp (2009, in: Förrer & Mortel, 2010, p. 70).

Deze strategieën staan hieronder beknopt weergegeven:

- Voorspellen. Een voorspelling doen over wat er gaat gebeuren, gebaseerd op informatie zoals de titel en kaft.
- Vragen stellen. Het verwoorden van de vragen die opkomen voor en tijdens het lezen van de tekst.
- Visualiseren. Een voorstelling maken van de tekst met alle zintuigen.
- Verbinden. Een verband leggen tussen de tekst en de al aanwezige kennis.
- Samenvatten. De belangrijkste informatie in een tekst benoemen.
- Afleiden. Op basis van de tekst interpretaties doen, begrip van figuurlijk taalgebruik en metaforen is hiervoor nodig. (Förrer & Mortel, 2010, pp.70-92).

In de bijlesmomenten kan ik aansluiten bij de leervoorkeuren van Cahil. Door hem ondersteuning te bieden op een manier die aansluit bij zijn persoonlijkheid



kan hij zijn persoonlijke resources inzetten om iets te leren op het gebied van taal. De strategieën rond het begrijpend leren lezen zijn bedoeld om hardop voor te doen zodat een leerling leert hoe hij een tekst kan lezen en dit vervolgens zelf kan doen. In de bijlessen kan ik dit als instrument inzetten.

### *2.3.3 Omgeving Home Literacy Environment*

De persoonlijke resources kunnen aangevuld worden door de sociale resources, de context waarin het kind zich bevindt, die het leren van een (tweede) taal stimuleren. Een van die sociale resources is de omgeving (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, 2012, p.33). Het taalaanbod dat een kind ontvangt kan de taalontwikkeling van een kind in grote mate beïnvloeden (Leseman, 2000; Snow & Beals, 2006; Steensel, 2006). Ook Linden en Kuiken (2012) geven aan dat voldoende en kwalitatief voldoende aanbod in de taal die het kind moet leren noodzakelijk is om die taal te kunnen verwerven (p.129).

Het taalaanbod kan getypeerd worden aan de hand van de hoeveelheid talige zaken in de thuisomgeving, de *Home Literacy Environment* (HLE). Steensel (2006) heeft de mate van HLE gebaseerd op 'the (individual) literacy activities of family members' en 'joint literacy activities involving the child' (p.371). Zijn onderzoek toonde aan dat de mate van HLE – individuele en gezamenlijke talige activiteiten in de thuisomgeving – invloed heeft op diverse maatstaven voor geletterdheid, namelijk woordenschat en begrijpend lezen (Steensel, 2006, p. 376). Kinderen die opgroeien in een omgeving met veel talig aanbod, scoren hoger.

Ook Weigel, Martin en Bennett (2006) vonden in hun onderzoek een relatie tussen de frequentie van talige activiteiten door ouders met kinderen en de kennis van kinderen over teksten en hun plezier in lezen (p.375). Hun aanbeveling is dat ouders activiteiten met hun kinderen moeten ondernemen zoals samen lezen, naar de bibliotheek gaan en woordspelletjes doen zodat de kinderen – vanaf jonge leeftijd – een positieve houding voor (het leren van) taal ontwikkelen.

Als begeleider kan ik in contact met Cahil de HLE proberen te verhogen door een positieve houding ten opzichte van taal als voorbeeld te geven. De HLE wordt vooral bepaald door de mate van talige activiteiten in het alledaagse leven en het is de vraag of en in hoeverre een huiswerkbegeleider hier invulling aan kan geven.

### *2.3.4 Invloed externe ondersteuning*

Zoals in paragraaf 2.3.1 al is aangegeven maak ik als huiswerkbegeleider deel uit van de sociale resources van Cahil (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, 2012, p.32). Dit is een unieke positie omdat het niet vanzelfsprekend is dat een kind met een taalachterstand huiswerkbegeleiding ontvangt. Het kennisinstituut voor multiculturele vraagstukken in Nederland, Forum, doet diverse onderzoeken en geeft praktische handreikingen om de integratie te stimuleren (forum.nl). In een onderzoek concludeerden zij dat allochtone gezinnen lastiger opvoedingsondersteuning ontvangen dan autochtone gezinnen (Bellaart & Pehlivan, 2011, p. 12). Ze noemen hier diverse oorzaken voor, zoals een beperkt

netwerk, taalverschillen en culturele verschillen. Ook het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) stelt dat er drempels zijn

'die mensen ervan weerhouden om gebruik te maken van de voorziening (formele opvoedingsondersteuning, speciale onderwijsvoorzieningen, huisarts en voorzieningen op het gebied van seksuele gezondheid, AG). Verschillen in achtergrondkenmerken tussen de groepen, verschillen in houding en verschillen in de (on)toegankelijkheid van de voorzieningen lijken steeds een deel van de verklaring te bieden' (Broek, Kleijnen en Keuzenkamp, 2010, p. 14).

Hoewel de gezinnen niet makkelijk bereikt kunnen worden hebben interventies positieve effecten als er wel ondersteuning geboden kan worden. De effectiviteit van het aanwezig zijn in een gezin en het bieden van een taalrijke thuisomgeving wordt door vele onderzoeken ondersteund (Boomstra, 2014, p. 151; Buuren & Lucassen, 2010 in: NJI, p.13; Tuijl & Siebes, 2006). Deze interventies bestaan vaak uit een vrijwilliger die gedurende een langere periode bij een gezin thuis komt.

In Amerika wordt al decennialang het Head Start Program ingezet in de strijd tegen taalachterstand. In dit programma werken onderwijsvoorzieningen zoals peuterspeelzalen en scholen samen met ouders om de (taal)ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Diverse onderzoeken naar dit programma tonen de positieve effecten van ondersteuning in de situatie van het gezin (Abbott-Shim, Lambert & McCarty, 2003, p.192; Asscher, Deković, Prinzie, Hermanns & Akker, 2009, p.9).

Een Nederlandse variant van dit programma, Opstap, resulteert ook in een positieve bijdrage aan het functioneren op school van kinderen (Tuijl & Siebes, 2006, p. 5). In dit programma wordt ingezet op de rol van de moeders, door tweejarige begeleiding thuis leren zij hoe ze de ontwikkeling van hun kind of kinderen kunnen ondersteunen. Dit programma begint in de kleutertijd van het kind. Een onderzoek bij ongeveer 180 Turkse en 140 Marokkaanse gezinnen geeft 'een aantoonbaar significant positief langetermijneffect op de doorstroming c.q. het aantal doublures in het basisonderwijs' (Tuijl & Siebes, 2006, p. 9).

Een eenzijdige inzet op de moeders, zonder het geheel van de familie te betrekken, zou te smal kunnen zijn om de onderwijsachterstand te verkleinen. De Turkse cultuur is bijvoorbeeld meer collectivistisch gericht dan de Nederlandse cultuur (onderzoek Hofstede in: Claes & Gerritsen, 2007, pp. 274,275). Dit betekent dat een familie een belangrijke wij-groep is, waarin loyaliteit en harmonie worden nagestreefd (Claes & Gerritsen, 2007, p.52). De mate van het 'succes' van programma's hangt waarschijnlijk samen met de mate waarin de ondersteuning aansluit bij de cultuur van een gezin (Bellaart, 2013, p.12).

Als huiswerkbegeleider wil ik invloed uitoefenen op de taalontwikkeling van een negenjarige jongen. De meeste van de hierboven geschetste onderzoeken zijn uitgevoerd bij kinderen in de kleuterleeftijd of de eerste jaren op de basisschool. Hier zijn positieve resultaten behaald, vaak door de moeder of beide ouders actief te betrekken bij het programma. In dit actieonderzoek zal ik me richten op mijn positie en hoe ik de persoonlijke en sociale resources van Cahil kan aanspreken en inzetten voor zijn Nederlandse taalontwikkeling.

### *2.3.5 Rol van de school*

In dit onderzoek gaat het om de positie van een huiswerkbegeleider die wordt toegevoegd aan het netwerk van een gezin. Ook de leerkracht, die vanzelfsprekend betrokken is bij een kind, heeft een zekere invloed op de (taal)ontwikkeling. Hoewel de focus van dit actieonderzoek niet ligt bij de acties die een leerkracht kan ondernemen, is het van belang om te begrijpen wat een school kan doen. In de bijlessen wil ik bijdragen aan positieve resultaten in het onderwijs door Cahil ondersteuning te bieden met het huiswerk en het verwerven van de Nederlandse taal. Zowel een leerkracht als huiswerkbegeleider maken deel uit van de sociale resources en het streven is dat deze zo veel mogelijk op elkaar aansluiten.

Onderzoek in Rotterdam laat zien dat de communicatie tussen scholen en ouders onder andere wordt belemmerd door verschillen in opvattingen over de verantwoordelijkheid voor opvoeding en onderwijs (Smit, Driessen & Doesborgh, 2005, p.8). Deze belemmeringen kunnen negatieve effecten hebben op de resultaten van leerlingen omdat deze voor ongeveer de helft worden bepaald door wat er thuis gebeurt (Henderson & Mapp, 2002, p.40). Het versterken van de samenwerking tussen school en ouders en het betrekken van de ouders bij het onderwijs is dus van belang voor de ontwikkeling van kinderen. Recent is in een reviewstudie samengevoegd wat het belang is van ouderbetrokkenheid en de rol van leraren hierin. Hierin wordt gesteld dat de leraar, deel uitmakend van de omgeving van een kind, een positieve invloed kan hebben op ouderbetrokkenheid. Deze invloed wordt verhoogd door een hogere mate van cultuurresponsiviteit: 'de mate waarin de leraar zich rekenschap geeft van de specifieke achtergronden van de leerlingen in zijn klas' (Bakker, Denessen, Dennissen, Oolbakkink-Marchand, 2013, p.36).

Als huiswerkbegeleider maak ik tijdelijk deel uit van de thuisomgeving van Cahil. Cultuurresponsiviteit en aansluiting bij de specifieke context van dit gezin is van belang om zijn ouders te betrekken bij de bijles op een manier die bij hen past, ook in de rol van huiswerkbegeleider. Dit is een invulling van de relatie, een van de componenten van het interactiemodel van Stevens et al. (2009, p.14).

### *2.4 Conclusie*

Bovenstaande achtergrondstudie laat zien dat veel verschillende factoren van invloed kunnen zijn op de taalontwikkeling van een kind. De richtlijn van Linden & Kuiken (2012) om de inzet te richten op de motivatie en de vormen voor het aanbod van de Nederlandse taal worden in dit actieonderzoek opgevolgd (p. 132).

Mijn positie als huiswerkbegeleider is te definiëren als onderdeel van de sociale resources van Cahil (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, 2012, p. 33). In deze rol kan ik verschillende acties ondernemen die naar verwachting een positieve invloed hebben op de taalontwikkeling van deze Turkse jongen. Het motivatie- of interactiemodel van Stevens et al. (2009) geeft inzicht in de mogelijkheden voor pedagogen om de ontwikkeling van een kind te stimuleren.

De competentie van de leerling is een onderdeel van het interactie-model. Als huiswerkbegeleider kan ik verschillende acties inzetten om de competentie van een kind, in dit onderzoek Cahil, te beïnvloeden en aan te sluiten bij zijn persoonlijke resources. In mijn handelen kan ik de diverse lees-strategieën die kinderen kunnen leren inzetten en verklaringen bieden voor acties door de achtergronden over Meervoudige Intelligentie.

De uitkomsten van diverse onderzoeken naar interventies in gezinnen laten zien dat een interventie in de context van een gezin een positief effect heeft op de (taal)ontwikkeling van een kind. De basis voor deze interventies lijkt langdurig contact te zijn tussen een migrantengezin en een persoon die ondersteuning biedt. Het betreft vaak interventies in gezinnen die niet makkelijk bereikt worden. Dit is een vergelijkbare situatie met dit actieonderzoek.

Concluderend kan ik mijn positie als huiswerkbegeleider typeren als sociale resource. In deze positie heb ik diverse mogelijkheden en kansen om de taalontwikkeling te stimuleren. Dit kan op competentieniveau door Cahil lees-strategieën aan te leren en aan te sluiten bij zijn leervoorkeuren. Op autonomie-niveau ligt de uitdaging in het geven van regie over zijn eigen leerproces. En in de relatie is het van groot belang om aan te sluiten bij de context van dit gezin en daarin responsief kunnen zijn.

## H3 Methode

Dit onderzoek heeft als doel de taalontwikkeling van Cahil te stimuleren en hier op wetenschappelijke wijze verslag van te doen. In dit hoofdstuk beschrijf ik op welke manier dit actieonderzoek tot stand is gekomen. In paragraaf 3.1 beschrijf ik mijn waarden die dit onderzoek sturen en het doel van dit onderzoek. De volgende paragraaf heeft als titel 'Maak kennis met het gezin'. Hier vindt u de voorgeschiedenis van mijn contact met het gezin van Cahil en een beschrijving van de verschillende gezinsleden en het huis. Paragraaf 3.3 geeft inzicht in de bijlessen met Cahil en welke acties we hebben ondernomen. Het laatste deel van dit hoofdstuk gaat in op de onderzoeksaanpak en de manier van dataverzameling om tot een beantwoording van de hoofdvraag te komen.

### 3.1 Waarde-gestuurd onderzoek

Actieonderzoek ontstaat vanuit de waarden van een onderzoeker: 'Values are the things we believe in and that give our lives meaning, such as love and fairness. When we value something it becomes a value.' (McNiff & Whitehead, 2010, p. 19). Actieonderzoek valt onder de kritisch-emancipatoire wetenschapsbenadering vanwege het feit dat het waarde-gedreven is (Boeije, 't Hart & Hox, 2009, p.76). Hieronder geef ik aan welke waarden voor mij in dit actieonderzoek leidend zijn en hoe ik deze in praktijk breng tijdens de begeleiding van Cahil.

#### 3.1.1 Wie ben ik?

Dit onderzoek was een interventie of actie, omdat ik als onderzoeker deel uitmaakte van de omgeving van het kind – het onderzoeksobject – en die omgeving beïnvloedde. Voortdurende reflectie op het eigen handelen was cruciaal voor dit onderzoek. De positie van de onderzoeker, mijzelf dus, als onderdeel van het onderzoek leverde waardevolle informatie op door de duur van het onderzoek en het wederzijdse vertrouwen tussen de onderzoeker en het gezin. Omdat mijn woorden en daden invloed hadden op Cahil en dit de kern van het onderzoek vormde is deze paragraaf gewijd aan mij als persoon. Ik ben Annemarie en mijn studie-achtergrond is communicatiewetenschap. De waarden waar ik dit onderzoek op baseerde zijn eerlijkheid en rechtvaardigheid.

Mijn ouders hebben mij geleerd dat eerlijkheid een belangrijke waarde in het leven is. Van Dale omschrijft eerlijk als '*(van mensen) wars van leugen en bedrog, betrouwbaar*' (Van Dale, 2013). Ik probeer eerlijkheid na te streven; zowel in materiële als immateriële zaken. De verdeling van eten of geld, maar ook het onbevooroordeeld benaderen van mensen. Eerlijkheid betekent voor mij het zien van de ander zonder te oordelen, het durven uitspreken van mijn eigen gevoel, het inzicht geven in redenen voor handelen. Dit hangt samen met rechtvaardigheid. Zorgen voor zwakkeren in de samenleving hoort voor mij bij rechtvaardigheid omdat het gaat om de gelijke verdeling van financiële en materiële middelen en niet om het recht van de sterkste. Dit actieonderzoek is gebaseerd op dit rechtvaardigheidsgevoel. Als ik Cahil kan ondersteunen op het

gebied van taal waardoor hij meer kansen heeft in het onderwijs draag ik bij aan (meer) gelijkheid in het onderwijs.

De focus lag voortdurend bij de interactie tussen mij en Cahil en hoe wij in contact met elkaar samenwerkten. Mijn waarden betekenden voor dit onderzoek dat ik me bewust was van mijn eigen oordelen, die ik vormde in het contact met het gezin. Omdat ik eerlijkheid en rechtvaardigheid na wilde streven, moest ik mijn oordelen aanpassen als de situatie dat vraagt. Dat was nodig omdat ik mijn handelen af heb gestemd op wat voor mij goed en verkeerd gedrag is, maar anderen dit niet altijd op dezelfde manier zagen.

Eerlijkheid betekende in de praktijk ook dat ik open ben over mijn bedoelingen en de 'dubbele agenda': namelijk het zo goed mogelijk bijles geven en het reflecteren op de interactie tijdens de bijlesmomenten voor mijn onderzoek. Hier hoorde ook bij dat ik Cahil en zijn moeder vertelde wat ik met de opnames doe, dat ik beschrijvingen heb gemaakt van iedere bijles en wat mijn bevindingen waren. In contact met het kind en het gezin moest ik eerlijk zijn over mijn handelen en inzicht geven in de redenen voor dit onderzoek en mijn vragen. Ik wilde hen ook alle ruimte geven om vragen te stellen zodat we op basis van vertrouwen samenwerken om de taalontwikkeling van Cahil te stimuleren. Mijn handelen moest altijd op hem gericht zijn, dat hij zich gekend weet en wordt gestimuleerd om zijn best te doen met het leren van de Nederlandse taal.

### *3.1.2 Doel*

Het doel van dit onderzoek was inzicht krijgen in mijn rol als begeleider van een kind met een taalachterstand in een migrantengezin en hoe ik aansluit bij de situatie van het gezin en de school. Ik wilde weten wat ik, als huiswerkbegeleider, kan betekenen in de taalontwikkeling van een kind, in mijn geval van Cahil. Door middel van een onderzoek wilde ik meer zicht te krijgen op de invloed die ik had en hoe anderen hier wellicht voordeel van kunnen hebben. Daarnaast wilde ik meer weten over andere personen in de omgeving van een kind, de moeder en de leerkracht, hoe zij de taalontwikkeling van het kind zien en welke rol zij hierin vervullen. Dit onderzoek gaf inzicht in mijn handelen en hoe ik dat steeds weer kon aanscherpen om deze jongen te stimuleren in zijn Nederlandse taalontwikkeling. De kennis die er is over het leren van een tweede taal aan kinderen paste ik toe in de praktijk.

Wat er gebeurde binnen dit gezin en de interactie tussen mij en Cahil geeft inzicht in acties die de taalontwikkeling van een kind in een migrantengezin met een taalachterstand kunnen stimuleren. Ik wilde in de periode van de bijlessen in contact met het kind, de ouders en de leerkracht mijn handelen afstemmen, gericht op het doel van taalontwikkeling. De focus lag op de taalontwikkeling van Cahil en het zoeken naar aanwijzingen of patronen in de bijlessen die erop wijzen dat mijn begeleiding hem verder helpt in het leren spreken, begrijpen en schrijven van de Nederlandse taal.

De bevindingen van dit onderzoek bieden aanknopingspunten voor de begeleiding van kinderen uit andere migrantengezinnen. Vanuit diverse invalshoeken, waaronder mijn ervaringen en de bevindingen uit de literatuur

wordt inzichtelijk gemaakt hoe een begeleider invloed kan hebben op de taalontwikkeling van een kind met een taalachterstand in een migrantengezin. Het onderzoek kan beoordeeld worden naar de mate waarin ik helderheid geef over mijn rol en de verschillende acties die ik heb ondernomen. Het is hierbij belangrijk dat ik kan aantonen dat ik mijn handelen heb aangepast om bij Cahil aan te sluiten en welke invloed dit heeft gehad op zijn taalontwikkeling. Op welke manier mijn invloed zichtbaar was, was afhankelijk van de inhoud van de bijlessen. In deze vorm van onderzoek was het belangrijk om niet van tevoren op zoek te gaan naar meetbare doelen, zoals een grotere woordenschat van het kind of langere zinnen, maar om gedurende de onderzoeksperiode te peilen hoe het kind reageerde op mijn aanwezigheid en begeleiding en wat mogelijk was.

### *3.2 Maak kennis met het gezin*

In deze paragraaf wil ik u kennis laten maken met het gezin van Cahil en mijn relatie met hen. Eerst schets ik de context van de bijles door Cahil, de verschillende belangrijke personen in het leven van Cahil en de ruimte waarin de bijles plaatsvindt te beschrijven. Dit geeft inzicht in de positie van Cahil in het gezin en mijn rol in het contact met hem en de andere gezinsleden.

#### *3.2.1 Voorgeschiedenis*

Ik gaf bijles aan twee kinderen in het gezin waar het onderzoek zich afspeelt. Hun moeder Emine had mij gevraagd of ik bijles kan geven aan haar dochter Tılbe. Ze kende mij via een andere moeder in de buurt, wiens dochter ik bijles geef. Dit meisje gaf ik ongeveer een jaar bijles, toen een vriendin van haar moeder mij heeft gevraagd om ook haar dochter bijles te geven. Ze vertelde dat de juf zegt dat het Nederlands van haar dochter en zoon niet goed was. Dit kon ze verder niet uitleggen, maar Tılbe had bijvoorbeeld boeken en werkbladen meegekregen om in de zomervakantie te doen. Hier had de moeder geen tijd voor gehad, dus ben ik na de vakantie twee keer per week een uur gekomen om Tılbe te helpen met het doen van haar huiswerk.

Nadat ik enkele maanden bijles aan de dochter heb gegeven, heeft Emine gevraagd of ik ook bijles aan haar zoon Cahil wilde geven. Ook hij haalde geen goede cijfers op school. We hebben toen afgesproken dat ik een uur in de week voor de dochter en een uur in de week voor de zoon zou komen. Vrijwel altijd waren deze uren achter elkaar omdat dat qua tijd het beste uitkwam.

Ik heb aan de moeder toestemming gevraagd om haar gezin in te zetten voor mijn actieonderzoek. Ik heb gekozen voor dit gezin omdat er in het andere gezin waar ik ook bijles gaf sprake was van veel problemen en zorgen, rond het meisje dat ik bijles gaf en haar broertje. Ook ben ik minder emotioneel betrokken bij het gezin van Emine dan het andere gezin.

Ik had Cahil een maand bijles gegeven voordat ik aan dit onderzoek begon. Emine gaf aan dat ze wilde dat ik me zou richten op haar zoon voor het onderzoek naar taalontwikkeling omdat ze inschatte dat de taal bij Cahil een groter struikelblok was dan bij Tılbe. Ik heb Emine het doel van het onderzoek uitgelegd en heb regelmatig gevraagd hoe zij het contact tussen mij en haar kind en het gezin heeft ervaren. Na wikken en wegen heb ik ervoor gekozen geen

schriftelijke toestemming te vragen omdat dit minder goed paste bij de vertrouwensrelatie die ik met het gezin had. De voordelen van een contract zijn dat dit past bij een onderzoekssituatie waarbij er tussen de onderzoeker en onderzoeksobject- of verantwoordelijke afspraken worden gemaakt en het achteraf problemen kan voorkomen met het gebruiken van de gegevens. De nadelen zijn dat een contract past bij een zakelijke overeenkomst en minder bij de relatie die ik met dit gezin heb op basis van vertrouwen en nabijheid. Zij hebben mij gevraagd bijles te geven en hier is geen schriftelijke afspraak over gemaakt. Het zou vervreemdend zijn om dan voor mijn onderzoek wel een schriftelijk contract op te stellen.

Gedurende 11 weken, in de periode van 21 februari 2014 tot en met 8 mei 2014, heb ik ieder bijlesuur opgenomen. Na de afronding van de dataverzameling, ben ik doorgegaan met het geven van bijles en probeerde ik nog steeds mijn handelen op Cahil en zijn wensen en capaciteiten af te stemmen, dit is niet meer gebruikt voor de analyse en de resultaten van dit onderzoek. Het opnemen van de bijlessen bood mij de mogelijkheid om tijdens het uur op het kind gericht te zijn en achteraf te kunnen reflecteren op wat er gebeurt. In dit onderzoek staan citaten of situaties aangegeven met B[nummer] om te kunnen herleiden in welke bijles deze interactie plaats vond.

### *3.2.2 Wie is wie?*

Het gezin waar mijn onderzoek zich afspeelde bestaat uit een vader, een moeder, Cahil van negen jaar, Tılbe van zeven jaar en Kerim van één jaar. Ze wonen in een middelgrote stad in Nederland, in een eengezinswoning met een tuin. De wijk valt te typeren als een volksbuurt.

Cahils moeder, Emine, is thuis om voor de kinderen te zorgen. Ze was vaak in huis tijdens de bijles, in dezelfde ruimte, boven of buiten. Soms ging ze naar de supermarkt tijdens de bijles. Emine was vaak moe, zoals ze zelf aangeeft vanwege Kerim die slecht sliep en vaak ziek was. Daarnaast maakte ze zich zorgen over de slechte rapporten van haar oudere kinderen en was er onzekerheid over de huisvesting. Al jarenlang is het de vraag of ze kunnen blijven wonen waar ze wonen. Emine heeft een zware zwangerschap gehad en Kerim is in zijn eerste levensjaar veel ziek geweest. Ze heeft daardoor nog steeds haar ritme niet terug gevonden. Deze omstandigheden zorgen ervoor dat ze 'een depressie' had zoals ze het zelf verwoordde en ze had weinig energie. Qua opvoeding vindt de moeder het lastig om grenzen aan te geven en zich te houden aan de straffen die ze geeft, zegt ze zelf.

Cahils vader, Mete, werkt als klusman. Nu de Bulgaren, Roemenen en Polen naar Nederland komen is het voor hem lastiger om werk te vinden. Hij is dol op zijn kinderen en geeft hen in de opvoeding meer ruimte dan Emine soms wil. De vader van Cahil was vaak aan het werk en niet thuis als ik kwam.

Cahils zusje, Tılbe, is zeven jaar. Zij is een eigenwijze meid met een sterke eigen wil. Ze wil ook veel voor haar broer invullen. Ik gaf altijd aan dat ze niets mocht zeggen. Ik besprak met haar wat over haar gaat en haar huiswerk en met Cahil wat over hem en zijn huiswerk ging. Ik vond het belangrijk om dit te scheiden



omdat dit ook met eerlijkheid te maken heeft. Voor mij was eerlijkheid het zien van de ander zonder direct te oordelen, hieronder ligt de overtuiging dat ieder mens waardevol is. Dat uitte zich in het feit dat Cahil recht had op mijn onverdeelde aandacht.

Emine en Mete's jongste kind, Kerim, is één jaar. Hij leerde lopen en kwam dan naar mij en Cahil toe als we aan het werk waren. Zowel Cahil als zijn zusje zijn dol op hem. Ze gaven hem veel aandacht, knuffels, kusjes en als hij huilde wilden ze hem allebei troosten. De leerkracht zei ook: 'Cahil is een gesloten jongetje, totdat je over zijn broertje begint, dan begint hij te stralen' (Gesprek leerkracht 2). Vaak kwam de moeder tussenbeide als een van de kinderen tijdens de bijles aandacht aan Kerim besteedde en stuurde hen dan terug aan naar het werk.

Oma was soms ook bij het gezin thuis en zorgde dan voor Kerim. Zij sprak ook Nederlands, maar minder goed dan haar dochter en kleinkinderen. In de weken dat ik bijles heb gegeven waren er verschillende andere personen in huis. Dat waren familieleden, burens of kinderen.

### *3.2.3 Wie is Cahil?*

Cahil zat in groep zes. Hij ging naar een openbare basisschool waar kinderen van allerlei nationaliteiten naar toe gaan. Hij had het volgens zijn moeder niet zo naar z'n zin op school, mede omdat de tafelopstelling zo was dat hij met drie meisjes aan een tafel zat. Ook deed hij een cursus sociale vaardigheden, naar eigen zeggen 'moet je dingen leren over voelen, leren over kinderen, leren om met kinderen om te gaan' en dat was 'alleen maar met kinderen die dat niet kunnen' (B4). Zijn moeder en de leerkracht gaven aan dat hij gedurende dit schooljaar wat losser is geworden in sociale contacten. Het duurde lang voordat hij zijn vertrouwen gaf aan iemand, het vroeg veel geduld en tijd om een band met hem op te bouwen. Toen ik in het begin langskwam keek Cahil mij niet of nauwelijks aan en gedurende de bijlessen waren er vaker momenten waarop hij mij aankeek als ik hem een vraag stelde of als hij glimlachte tijdens het ontvangen van een compliment. Emine wilde hem op een vechtsport doen, maar dat wilde Cahil niet. Ze wilde dit omdat hij nu veel aan emoties en wat hem bezighoudt binnenhoudt en dat komt er dan thuis in één keer uit.

Cahil voetbalde graag. Als baby en kleuter heeft hij niet gespeeld met autootjes en puzzeltjes, hij wilde altijd met de bal spelen. Een keer per week trainde hij met zijn voetbalteam en in het weekend was er vaak een wedstrijd. Hij is met zijn team dit jaar weer kampioen geworden. Zijn moeder bracht hem naar de trainingen en wedstrijden.

Verder gamede Cahil veel op zijn PlayStation. Dit kwam ook omdat hij weinig vriendjes had. Af en toe speelde hij met een jongen uit zijn klas, maar de ouders hadden afgesproken dat zij niet te veel samen konden spelen omdat het niet goed ging als ze elkaar te vaak zagen. En er woonden geen jongens van zijn leeftijd in de straat waar hij mee kon spelen. Hierdoor trok Cahil zich terug op zijn kamer met de PlayStation. Ook speelde hij spelletjes op de smartphone van zijn moeder en vanaf de tiende bijles had hij een eigen smartphone.

Cahil was een rustige, behulpzame jongen met humor. Hij stond klaar om te helpen, bijvoorbeeld toen zijn oma een klok met een nieuwe batterij in de kamer wilde ophangen. Hij bood toen aan om te helpen, hoewel hij er evenmin bij kon als zijn oma (B7). Cahil kon heel ad rem uit de hoek komen. Op de bijles van 1 april zei hij met een ijzige stem en bijpassend gezicht 'daar zit een spinnn'. Ik vroeg hem: 'waar?' en keek achterom. Cahil lachte en zei: '1 april, kikker in je bil die er niet meer uit wil'. Ik lachte en reageerde: 'Goed bedacht!' (B7).

Cahil was afhankelijk van zijn moeder, hij vond het prettig als zij in de buurt was, terwijl Tilbe rustig ergens alleen naar toe ging. De bijles was altijd beneden omdat Cahil zijn moeder dichtbij wilde hebben. Cahil vroeg regelmatig bevestiging van zijn moeder tijdens of na de bijles, bijvoorbeeld na het maken van de huiswerkbladen: 'Mama! Huiswerk is af!' waarop zijn moeder antwoordde: 'Goed zo!' (B2). Het contact dat Cahil zocht met zijn moeder over leren zorgt ervoor dat ze op die manier betrokken kon zijn en Cahil de waardering kon geven die hij vraagt.

Cahil heeft vooral vanaf de dag dat hij naar de peuterspeelzaal ging veel Nederlands om zich heen gehoord. Zijn ouders praatten ook voornamelijk Nederlands met hun kinderen. Zijn vader wilde wel Turks praten binnenshuis, maar ook hij sprak bijna altijd in het Nederlands met Cahil en Tilbe. Zijn vader beheerst het Nederlands minder goed dan Emine. Dat gebruikte Cahil ook als reden om niet met zijn vader te lezen. Hij gaf als reden: 'Dat kan mijn vader niet.' (B9).

### *3.2.4 Het huis en de leeromgeving*

Vaak deed een van de kinderen open als ik bijles kwam geven. In de Turkse cultuur is het gebruik om de schoenen uit te doen en dan liep ik naar de woonkamer. De ene helft van de woonkamer was het woongedeelte met twee grote banken, een salontafel en een televisie. In het andere gedeelte stond een kast en een grote tafel met vier stoelen. De eerste acht bijlessen stond daar ook een box. Meestal stond de tafel zo dat twee stoelen met hun rug naar het woongedeelte stonden en uitkeken op de tuin. Er hing vitrage voor het raam naar de tuin, waardoor er geen helder zicht was op de tuin. Ik zat altijd rechts van Cahil of Tilbe, dat is zo ontstaan vanaf de eerste keer en voelde als een logische plek. Ook was het zo dat de stoel van Cahil of Tilbe dan ingeklemd stond tussen de tafel, de box en mijn stoel waardoor ik aan de kant moest voordat ze makkelijk van tafel kunnen. Na de achtste bijles was de box verdwenen uit de kamer en vanaf de negende bijles stond de tafel verticaal ten opzichte van het raam. Hierdoor hadden we zicht op de muur en was de tuin links van ons, ik bleef rechts van Cahil zitten tijdens de bijles.

Emine heeft voor haar beide kinderen een bureau gekocht en die op hun slaapkamer neergezet. Toch zaten de kinderen daar nooit te werken aan schoolwerk en de bijles was altijd aan de tafel in de woonkamer. Het gezinsleven speelde zich ook voornamelijk af in de woonkamer, en op straat als het weer dat toeliet.

Er was regelmatig achtergrondgeluid. Dit varieerde van de tv die zacht aanstaat, oma die voor haar kleinkind zong, maar ook een keer vader die aan het zagen en klussen was in de tuin. Ik heb dit met Emine gedeeld en benoemd dat Cahil zich beter kan concentreren als er minder mensen in de woonkamer zijn en de tv uitstaat. In de bijlessen die volgden probeerde Emine wel verantwoordelijkheid te nemen voor de leeromgeving door bijvoorbeeld de tv uit te zetten of de tussendeur dicht te doen. Maar nadat ze klopte kwam ze dan binnen om Kerim de fles te geven (B10). Bijles geven op de kamer van Cahil zou alleen kunnen als Cahil dat zelf wil en hij gaf zelf aan '*Dat is niet nodig, hoor*'. (B9, 10). Ik kon dan niet afdwingen om op zijn kamer te gaan zitten. Hij mag van mij verwachten dat ik hem serieus neem. Dit is een vorm van eerlijkheid en duidelijkheid. Daarnaast speelde ook de relatie tussen Cahil en zijn moeder een rol, Cahil had graag zijn moeder in de buurt.

Door mijn komst in dit gezin kwam er aandacht voor leren, lezen en boeken. Gedurende de bijlessen werd het lezen van een boek een vast onderdeel. Nadat ook de leerkracht had aangegeven dat met name lezen en het vergroten van zijn woordenschat prioriteit hebben voor Cahil heb ik geprobeerd iedere bijles een paar bladzijden uit een boek te lezen met hem. Zijn moeder heeft uit eigen initiatief planken leeggehaald in de vitrinekast beneden om daar de boeken en het schoolwerk van de kinderen op te kunnen zetten. Haar eigen boeken staan op de bovenste plank. Dit zijn enkele Nederlandse boeken en één Turks boek. Cahil en Tilbe hebben ieder hun eigen plank met boeken en schoolwerk. De boeken krijgen ze 'Via de post' (quote Cahil B9) en Cahil wilde ook naar de Bruna voor boeken (B10).

### *3.3 Bijles, onderdelen, aanpassing begeleiding*

De bijles voor Cahil was geen enkele keer hetzelfde. Gedurende en ook na afloop van de onderzoeksperiode heb ik mijn begeleidingspraktijk aangepast. Hieronder staat wat we tijdens de bijlessen hebben gedaan en hoe de interactie tussen Cahil en mij verliep.

#### *3.3.1 Begin bijles, contact*

De bijles was vrijwel altijd aan het einde van de middag. Cahil kwam vaak van zijn kamer voor de bijles, hij werd door zijn moeder of zusje naar beneden geroepen. Ik probeerde altijd eerst een praatje te maken door vragen als: 'Hoe was je dag op school?', 'Hoe was het in de vakantie?' om contact te leggen. Dit deed ik omdat ik het belangrijk vind niet alleen taakgericht aan de slag te gaan, maar ook oog te hebben voor hoe het met Cahil gaat en tijdens de bijles aan te kunnen sluiten bij wat er gebeurd is. Het was per bijles aanvoelen of deze gesprekken passend waren. In sommige bijlesmomenten gaf Cahil alleen korte antwoorden. Dan was het belangrijk om snel over te gaan naar het huiswerk en taakgericht aan de slag te gaan. Het werkte verwarrend als ik dit gesprek combineerde met het ordenen van het werk voor de dag. Hoewel ik mij hier gedurende de bijlessen steeds bewuster van werd, bleek het voor mij lastig hier duidelijkheid in te creëren en onderscheid te maken tussen 'hoe-gaat-het' en 'wat-gaan-we-doen' gesprekken.

### *3.3.2 Taken tijdens de bijles*

Op de tafel in de woonkamer lag een stapel papieren van Tilbe en Cahil en na de zesde bijles kregen deze papieren een plaats in de kast. Soms had zijn moeder Emine de papieren al bij elkaar gezocht en gaf ze aan wat we konden doen. Andere dagen zocht zij het werk op als ik binnenkwam en zeker aan het begin van de onderzoeksperiode heb ik zelf gekeken welke werkbladen er in de stapel lagen met de naam van Cahil erop. In latere bijlessen heb ik Cahil gevraagd of hij het werk wilde zoeken. Vak kaatste hij de regie terug naar zijn moeder en vroeg aan haar waar het werk lag.

Aan het begin van de bijles noemde ik altijd de taken die we hadden, gebaseerd op de werkbladen die er waren. Vrijwel altijd hadden we vier taken, bijvoorbeeld: topografie, huiswerk, dictee en lezen of een dictee, de tafels, een toets voorbereiden en lezen. De taken die we hadden werden door school bepaald. Binnen deze kaders heb ik geprobeerd zoveel mogelijk alert te zijn op talige activiteiten. In het begin hebben we ook de tafel van acht en negen geoefend omdat Cahil deze nog niet voldoende beheerste, na een aantal keren herhalen bleek hij deze goed te kennen. In overleg met de leerkracht is er besloten vooral talige activiteiten met Cahil te doen tijdens de bijles. En vrijwel alle taken waren gerelateerd aan taal, bij topografie ging het ook om het correct schrijven van de plaatsnamen bijvoorbeeld. Begrijpend lezen en woordenschat waren prioriteit voor Cahil en verder: 'Even terug naar wat jij voor hem kan betekenen. Nou gewoon lekker positief blijven en gewoon lekker met hem bezig blijven. Dat vind ik echt superfijn.' (gesprek leerkracht 1).

Cahil gaf in de tweede bijles aan dat hij sommige taken van het huiswerk alleen of met zijn moeder wil doen, dit hebben we overlegd. Zijn moeder koos toen voor: 'Maak maar een begin met Annemarie, wat af is, is maar af.' (B2). Het was zelden zo dat er zoveel taken zijn dat we niet alles konden doen in het uur en het kwam ook voor dat we vijf à tien minuten korter of langer dan een uur aan het werk waren.

Na het opnoemen en aanwijzen van het werk dat we hebben, gaf ik Cahil de keuze waar we mee begonnen. Dit deed ik in het begin niet bewust, maar tijdens de reflectie realiseerde ik me dat ik hem hiermee keuzevrijheid en verantwoordelijkheid geef. Vrijwel alle bijlessen pakte hij die keuzemogelijkheid goed op. Uit sommige momenten van aarzeling bleek ook dat hij bewust kiest wat hij eerst wilde doen en wat daarna.

### *3.3.3 Leervoorkeur*

Mijn aanpak in het leren heb ik gedurende de onderzoeksperiode aangepast om aan te sluiten bij de leervoorkeur van Cahil, bijvoorbeeld bij het leren van geschiedenis, techniek of natuurkunde. In het begin heb ik afgewisseld tussen Cahil en mij in het lezen van de lesstof. Vervolgens probeerde ik in gesprek te gaan over het onderwerp, om zijn voorkennis te verbinden aan de nieuwe kennis. Bij topografie liep ik de steden langs en vertelde ik verhalen over de steden, bijvoorbeeld dat Friesland een provincie is met veel water en dat we daar een paar weken geleden een opdracht over hebben gemaakt (B5). Bij het leren

over de kringloop van water, dat gaat verdampen als het kookt, vroeg ik hem om eens te kijken naar kokend water als zijn moeder kookt bijvoorbeeld (B1). Dit was gebaseerd op woorden, in latere bijlessen heb ik de lesstof gevisualiseerd. Bijvoorbeeld door te tekenen hoe de schepen van de VOC voeren tijdens het leren van een toets geschiedenis (B4). Ook heeft hij planetenstelsels en een productielijn getekend tijdens het leren van andere toetsen (B6,7,8). Op deze manier heb ik niet-talig aanbod toegevoegd waardoor hij het hopelijk makkelijker kon leren.

### *3.3.4 Woorden en lezen*

Het huiswerk wisselde per keer. De eerste zeven bijlessen konden we altijd een dictee oefenen, bestaande uit 20 woorden. Ik las dan de woorden minstens twee keer langzaam voor en Cahil schreef ze op. Hij moest ze aan elkaar schrijven omdat in zijn rapport stond dat hij dit goed kon en moest blijven oefenen. Ook in het gesprek met de leerkracht gaf ze aan dat hij beter aan elkaar kan schrijven omdat het dan leesbaarder is. Als zijn moeder in de kamer was, gaf ze ook aan dat hij echt aan elkaar moet schrijven. Eén keer kwam ze de kamer binnen toen hij bezig was met een dictee en beloofde ze aan Cahil 'Als jij aan elkaar gaat schrijven, ga ik kipnuggets voor je maken.' (B3).

Naast het schrijven van de woorden was het belangrijk dat hij de woorden begreep, zodat zijn kennis over taal en de wereld vergroot wordt (Förner & Mortel, 2010, p.19). Ik heb geprobeerd hier aandacht aan te besteden door te vragen welke woorden hij niet kende en die vervolgens uit te leggen. Ik heb geprobeerd strategieën toe te passen die hem helpen de betekenis van woorden te leren. Ook heb ik de formulering van mijn vraag aangepast tot 'Welke woorden kom je niet zo vaak tegen?' Deze vraag is minder persoonlijk of aanvallend dan woorden 'die je niet kent'. In overleg met de leerkracht kreeg Cahil een woordenschrift waarin hij de onbekende woorden kon schrijven. Deze woorden hoefde Cahil niet aan elkaar te schrijven omdat het zijn schrift was en ik daar zo min mogelijk in wilde sturen. Hij vroeg vaak aan mij een definitie. Ook hier heb ik waar mogelijk denk-strategieën voorgedaan om te laten zien hoe je de betekenis van woorden kunt achterhalen. Bijvoorbeeld: 'Iets met elektrisch en iets met techniek, want het is elektrotechniek.' (B8). Cahil hechtte weinig waarde aan het woordenschrift, hij was niet gemotiveerd om het schrift te zoeken. Door de woorden uit het schrift in het spelletje galgje terug te laten komen, werd het schrift een bron van informatie (B11). Omdat het leren van de betekenis van woorden belangrijk was voor Cahil heb ik met de leerkracht en moeder overlegd om hem een eigen woordenboek te geven, maar deze heeft zijn moeder nog niet aangeschaft.

Iedere bijles probeerde ik met Cahil te lezen uit een leesboek dat hij interessant vindt. Hij had bijvoorbeeld het boek "Arjen Robben en de finale van de Champions League" waar we samen in hebben gelezen, hij een bladzijde en dan ik. Ik vroeg hem wat hij heeft gelezen, meestal heeft hij zelf een paar bladzijden verder gelezen. Daarna liet ik hem hardop voorlezen zodat ik hem kon verbeteren op technisch lezen: als hij een woord overslaat wees ik hem daarop

of ik vertelde hoe je woorden uitspreekt. Door mijn voorlezen, waarbij ik de tekst aanwees, hoorde hij bijvoorbeeld hoe ik de woorden uitspreek en dat ik even pauzeer bij een punt. Het samen lezen heb ik uitgebreid door de strategieën van het hardop denken in te zetten. Toen we aan een nieuw boek begonnen heb ik hem gevraagd de voorkant te bekijken en te voorspellen waar hij dacht dat het boek over zou gaan (B9). Ook heb ik aan het einde van de door mij gelezen bladzijde samengevat wat ik had gelezen (B9,10,11).

### *3.4 De bouwstenen van dit onderzoek*

Dit actieonderzoek is gebaseerd op verschillende informatiebronnen, waarvan de bijlesmomenten het belangrijkste en grootste onderdeel zijn. De literatuur rond taalontwikkeling, individuele en sociale kenmerken vormde de rode draad voor mijn handelen. De belangrijkste bron van informatie waren de bijlesmomenten met Cahil. Hoe ik deze heb vormgegeven en hierop heb gereflecteerd staat hieronder weergegeven. Naast de bijlesmomenten heb ik ook gesprekken gevoerd met de moeder van Cahil, zijn leerkracht en de projectleider van de VoorleesExpress Utrecht. De VoorleesExpress is een organisatie die de taalontwikkeling van kinderen wil stimuleren en de taalomgeving thuis wil verrijken. Dit doen zij door een voorlezer die twintig weken lang bij een gezin thuis komt om het voorleesritueel te introduceren en ouders tips geeft hoe zij hun kind een taalrijke omgeving kunnen aanbieden (Heinsbroek, Lucassen & Leever, 2013, p.4). In combinatie met de uitkomsten uit de literatuurstudie over te beïnvloeden factoren en mogelijke handelingen zijn dit de bouwstenen waar de onderzoeksresultaten uit voortkomen.

#### *3.4.1 Aanpak verwerking bijlesmoment*

De voorbereiding voor de bijles veranderde gedurende de onderzoeksperiode. De eerste weken heb ik vooral gebruikt om te observeren, om te ontdekken wat er gebeurde in het gezin en om een vertrouwensrelatie met Cahil op te bouwen. Vervolgens heb ik op basis van zaken die mij opvielen tijdens de eerste vier bijlessen doelen opgesteld die ik wilde bereiken, bijvoorbeeld 'een duidelijk onderscheid maken tussen een gesprek over hoe het gaat en over het werk wat we doen'. Het was altijd zoeken of en hoe ik aan een voornemen of doel kon werken. De sfeer tijdens de bijles was bepalend of een doel die dag behaald kon worden. De sfeer werd beïnvloed door de stemming van Cahil, van mijzelf, van de andere aanwezigen en de activiteiten voor en na de bijles. Als zijn moeder heel moe of afwezig was kon ik bijvoorbeeld geen dingen vragen of bespreekbaar maken, waardoor ik mijn doel moest bijstellen of uitstellen.

Ik heb na ieder uur bijles de tijd genomen om in een persoonlijk dagboek op te schrijven wat ik heb gedaan en gezien. Dit heb ik zo veel mogelijk direct na de bijles gedaan omdat de herinnering dan het minst gekleurd is door gebeurtenissen die volgen. Op de ene pagina beschreef ik in twee kolommen wat ik heb gedaan en waarom ik dat heb gedaan. Op de andere pagina reflecteerde ik op wat ik leerde van mijn handelen en waarom dat belangrijk was (McNiff & Whitehead, 2010, p.107). Van ieder bijlesuur is een globaal transcript gemaakt zodat de data hanteerbaar werd. Een geschreven transcript bood meer

mogelijkheden voor de analyse dan een geluidsanalyse omdat het makkelijker was om citaten terug te vinden en aantekeningen in de kantlijn te maken. Deze transcripten en de reflectie vormden de basis voor een beschrijving per bijles. Deze heb ik geschreven naar de principes van 'thick description': 'A term from anthropology and ethnography to describe research reports which analyse the multiple levels of meaning in any situation' (Geertz, 1973 in: Silverman, 2013, p. 449). Het doel van deze beschrijvingen is het bieden van inzicht in wat er gebeurt tijdens een bijlesuur en is opgebouwd rond verschillende onderwerpen. De eerste alinea geeft aan wie er aanwezig zijn, in welke ruimte van het huis iedereen zich bevindt en de sfeer van binnenkomst van de begeleider tot het einde van de bijles. Vervolgens staat beschreven wat Cahil en ik hebben gedaan. Hierbij is gebruik gemaakt van de transcripten en mijn persoonlijke reflectie. Het streven was om 'low-inference descriptors' te bieden, waaruit de lezer een beeld en mening kan vormen over de situatie omdat het zo veel mogelijk letterlijke beschrijvingen zijn wat er gebeurt met zo min mogelijk mening van de onderzoeker (Seale, 1999 in: Silverman, 2013, p. 299). Details zijn hierbij belangrijk omdat deze meer zicht geven in de mogelijke betekenissen van handelen (Emerson et al., 1995 in: Silverman, 2013, p. 243). Tot slot staan de opvallende zaken en de handelingen die ik wilde behouden of veranderen aangegeven. Dit was gebaseerd op een reflectie van mijn eigen handelen in combinatie met zaken uit de literatuur die ik een volgende bijles wilde toepassen. Als er acties waren die door Cahil positief ontvangen werden heb ik geprobeerd deze vast te houden en terug te laten komen.

### *3.4.2 Validatiegroep*

In actieonderzoek kan validiteit verdeeld worden in persoonlijke, sociale en publieke validiteit (McNiff & Whitehead, 2010, p. 47). Het begint met persoonlijke validiteit, die ontstaat door het beoordelen van mijn bevindingen ten opzichte van mijn persoonlijke waarden: ben ik trouw gebleven aan mijn eigen waarden gedurende mijn onderzoek, in wat ik heb gedaan en hoe ik dat heb opgeschreven? Lezers van mijn onderzoek moeten mijn handelingen kunnen beoordelen, dus een beschrijving van en verklaring voor mijn handelen is noodzakelijk. De persoonlijke reflectie vond plaats in de vorm van een dagboek zoals in paragraaf 3.4.1 hierboven is verwoord.

Het vervolg op de persoonlijke validiteit bestaat uit sociale en publieke validiteit en die worden verkregen door uit te leggen wat ik heb gedaan en waarom ik de claims die ik doe valide acht, bijvoorbeeld tegen de achtergrond van de literatuur. Validatie werd verkregen door in gesprek te gaan met het gezin waarbij ik onderzoek doe: hoe zien zij mijn bevindingen? (McNiff & Whitehead, 2010, p. 195).

In de validatiegroep voor dit onderzoek zitten de moeder van Cahil, mijn scriptiebegeleidster en een deskundige vanuit CPS Onderwijsontwikkeling en Advies (CPS). Ieder reageerde vanuit zijn eigen kennis op het onderzoek en de bevindingen. Met de moeder gebeurde dit niet op basis van geschreven informatie, maar in gesprekken omdat dat gezien haar persoonlijke

omstandigheden geschikter was. Zij had geen tijd en gelegenheid om door mij geschreven stukken te lezen.

CPS heeft veel expertise op het gebied van taal en de taalontwikkeling van kinderen (Mortel & Förner, 2010). Ook hebben zij in hun programma Ouderbetrokkenheid 3.0 expliciet aandacht voor het onderwijsondersteunend gedrag van ouders (Cox et al., 2012, p.34). Het vragen van bijles voor een kind kan beschouwd worden als onderdeel van dit gedrag. De ouder neemt hiermee verantwoordelijkheid voor het leren van zijn of haar kind thuis. De deskundige vanuit CPS was werkzaam in trajecten over taal en ouderbetrokkenheid op diverse onderwijsinstellingen. Ze heeft de beschrijvingen van de bijlessen gelezen gedurende het onderzoek en gaf daar schriftelijk feedback op. Ze gaf aan welke acties ik kan inzetten om Cahil beter te ondersteunen vanuit haar kennis over het leren van de Nederlandse taal aan kinderen, bijvoorbeeld de inzet van een woordenschrift. Ook heeft ze verwezen naar relevante literatuur en theorieën die duiding kunnen geven aan de interactie in de bijlessen. Dit actieonderzoek werd dus expliciet vanuit de twee invalshoeken 'taal' en 'ouders' van feedback voorzien, altijd met oog op de taalontwikkeling van Cahil.

De scriptiebegeleidster vanuit de Universiteit Utrecht leverde feedback vanuit haar expertise met actieonderzoek, haar kennis van andere culturen en haar achtergrond als moeder. Haar kritische vragen leiden tot een aanscherping van de informatie in de beschrijvingen, zodat deze een goede basis vormden voor de theorievorming. Zowel schriftelijk als mondeling leverde zij feedback op mijn onderzoeksopzet, de opzet voor een methode, de acties die ik ondernam als huiswerkbegeleider van Cahil en de manier waarop ik mijn bevindingen weer kon geven in een wetenschappelijk aanvaardbaar onderzoeksverslag.

De reacties van mijn validatiegroep gaven aan waar ik meer of minder aandacht aan kan besteden, zowel in de acties die ik tijdens de bijles uitvoerde als terugkerende of opvallende zaken. Hun blik die meer van buitenaf was omdat zij het gezin niet kenden, leverde waardevolle inzichten op over mijn eigen handelen en hoe ik onbewust bepaalde strategieën of handelingen heb ingezet.

### *3.4.3 Gesprekken*

Tijdens mijn onderzoek ben ik in gesprek gegaan met de moeder en de leerkracht van Cahil omdat zij hem vaak zien in diverse situaties. Cahil brengt in hun nabijheid de meeste tijd door en we werken aan hetzelfde doel, namelijk hem de kans geven goede resultaten te halen in het onderwijs. Ik leverde hieraan een bijdrage door hem te ondersteunen bij zijn huiswerk en zijn taalontwikkeling te stimuleren. Ik wilde de leerkracht graag spreken om de begeleiding af te stemmen bij de situatie op school.

Deze gesprekken kunnen getypeerd worden als een 'diepte-interview' omdat het zo min mogelijk gestructureerd is en zo veel mogelijk ruimte laat voor het verhaal van de ander (Boeije, 't Hart & Hox, 2009, p. 267). Het doel was te horen wat de ander belangrijk vond voor Cahil, zijn taalontwikkeling en mijn begeleiding. Deze gesprekken waren heel wisselend qua vorm en tijd. Het verschilde van een kort praatje na de bijles of in alle rust 's avonds op de bank



met de moeder. De leerkracht heb ik twee keer gesproken, na zes bijlessen en nog een keer na elf bijlessen. Deze gesprekken duurden wat langer en waren meer geconcentreerd rond het doel 'de begeleiding van Cahil', terwijl de gesprekken met de moeder ook over huis- tuin- en keukenonderwerpen gingen. Vanwege de tijd en de focus voor dit actieonderzoek was het niet mogelijk om meer mensen uit het netwerk te betrekken. De keuze was om een klein aantal mensen meerdere keren te spreken, zodat diepgang bereikt kon worden en meerdere perspectieven meegenomen konden worden in de beantwoording van de hoofdvraag.

Deze gesprekken vormden een belangrijke bouwsteen voor de theorievorming. Ik verwachtte thema's te ontdekken die aansluiten bij of aanvullingen geven op de bevindingen uit de dagboeken en de literatuur. De interviews of gesprekken gingen verder dan mijn observatie. De validiteit van dit actieonderzoek werd vergroot door deze gesprekken omdat het naast mijn interpretatie de interpretaties van anderen over het contact tussen mij en Cahil weergeeft.

Naast deze personen die in contact staan met Cahil heb ik ook gesproken met de projectleider Helge de Broekert van de VoorleesExpress Utrecht om dit onderzoek in een breder kader te kunnen plaatsen. Vanuit hun ervaring met voorlezers in gezinnen, vaak ook migrantengezinnen, heb ik waardevolle informatie gekregen om mijn positie in het gezin te kunnen begrijpen en spiegelen aan de ervaring van anderen.

Wie ik hier nog niet heb benoemd, maar wie centraal stond in dit onderzoek is Cahil, in paragraaf 3.2.3 heeft u over hem kunnen lezen. Hij was de belangrijkste bron van informatie over mijn begeleiding. Zijn verbale en non-verbale reacties op mijn aanwezigheid, zijn hulpvaardigheid, humor en bereidheid om in te gaan op mijn vragen maakten dit actieonderzoek tot een mooie zoektocht met soms verrassende zijwegen. Ik heb hem regelmatig gevraagd of hij dacht dat de bijles hielp en of hij nog manieren wist waarop ik hem beter kon helpen. Het resultaat van mijn begeleiding van Cahil is te lezen in hoofdstuk vier.

#### *3.4.4 Analyse*

Het lezen en herlezen van de transcripten en beschrijvingen van de bijlesmomenten in combinatie met de informatie uit de gesprekken met de moeder en de leerkracht leidden tot eerste voorlopige thema's. Het was hierbij belangrijk om steeds het doel van dit actieonderzoek voor ogen te houden en goed te onderscheiden wat wel en niet bijdraagt aan de beantwoording van de hoofdvraag. Voortdurend werd geprobeerd de informatie uit de literatuur te verbinden aan de praktijk van de begeleidingsmomenten en de context van dit Turkse gezin.

In de eerste analyseronde vond ik terugkerende interacties tussen Cahil en mij waarin ik hem bevestiging heb gegeven. Ik ben ook op zoek gegaan naar situaties waarin naar voren kwam wie de regie en verantwoordelijkheid over de bijles neemt. Een van de zaken die opvielen was bijvoorbeeld over de omgeving van het gezin. Het aantal aanwezige personen, de achtergrondgeluiden en de stemming van de verschillende personen hadden invloed op de interactie tussen

Cahil en mij. De thema's 'bevestiging', 'regie' en 'omgeving' heb ik beschreven als contextfactoren die de Nederlandse taalontwikkeling van Cahil beïnvloeden. Daarnaast heb ik een analyse gedaan naar de inhoud van de bijles: welke onderdelen hebben we behandeld en op welke manier? Hierin heb ik gezocht naar de aanpassing van acties in mijn eigen begeleiding en het doel hiervan, namelijk aansluiting vinden bij Cahil en het stimuleren van zijn taalontwikkeling. De analyse rond context- en inhoud van de bijles bleek gerelateerd te kunnen worden aan wat er bekend is vanuit de literatuur. Door op zoek te gaan naar overkoepelende, meer abstracte patronen is de informatie opnieuw geordend en herschreven. Door de thema's in mindmaps te plaatsen en het gesprek aan te gaan met mijn scriptiebegeleidster ontstond steeds meer beeld over mijn invloed als begeleider op de taalontwikkeling van Cahil.

Door op een abstracter niveau naar de gevonden data te kijken ontstonden beschrijvingen die meer algemeen inzicht geven in mijn rol van huiswerkbegeleider voor Cahil. Deze bevindingen heb ik voorgelegd aan de personen in de validatiegroep. Mijn scriptiebegeleidster en de deskundige vanuit CPS hebben schriftelijk en mondeling gereageerd en aangegeven welke vragen zij nog hadden naar aanleiding van de resultaten. Ook heb ik de conceptversie van de conclusie voorgelegd aan een andere deskundige vanuit CPS, die met een frisse blik dit hoofdstuk van commentaar heeft voorzien. Deze reacties zijn gebruikt om de uiteindelijke formulering van de resultaten en conclusie aan te scherpen. Ik heb hen gevraagd de bevindingen van reactie te voorzien op de begrijpelijkheid, geloofwaardigheid, authenticiteit (heb ik mijn waarden in praktijk gebracht?) en of ze passen bij mijn handelen (heb ik de context van de situatie begrepen?) (McNiff & Whitehead, 2010, p. 107). De belangrijkste feedback lag in de realisatie dat door mijn komst het hele systeem van het gezin is verschoven en dat ik nog nauwkeuriger aandacht kon besteden aan de interactie tussen Cahil en mij en welke invloed mijn handelen had.

### *3.5 Conclusie*

Door dit actieonderzoek wil ik inzicht krijgen in mijn rol als begeleider. Ik ben Annemarie en ik vind het belangrijk om rechtvaardigheid en eerlijkheid na te streven. In mijn woorden en daden probeer ik dit vorm te geven tijdens het ondersteunen van Cahil bij zijn huiswerk. Cahil is een Turkse jongen van negen jaar en samen met zijn ouders, zusje en broertje vormen ze een gezin. Cahils moeder Emine heeft mij gevraagd hem bijles te geven. Door deze bijlesmomenten wil ik zijn Nederlandse taalontwikkeling stimuleren. In de bijles zitten diverse taken zoals een dictee, topografie en het samen lezen van een boek. Ik zoek steeds de aansluiting bij zijn persoon en interesses, waarbij ik de mogelijke acties vanuit de literatuur inzet. De bijlesmomenten zijn de belangrijkste informatiebron voor dit actieonderzoek. De transcripten en beschrijvingen hiervan maken het mogelijk om te kunnen reflecteren op mijn rol als huiswerkbegeleider. In actieonderzoek is het gebruikelijk om personen te vragen deel uit te maken van een validatiegroep. In dit actieonderzoek geven

mijn scriptiebegeleidster, een deskundige vanuit CPS en Cahils moeder waar mogelijk reactie op mijn handelen en de bevindingen.

## *H4 Resultaten*

In dit hoofdstuk wordt het model van Stevens et al. (2009, p. 16) rond interactie in het onderwijs als kapstok gebruikt om de resultaten te kunnen plaatsen. De drie basisbehoeften om te kunnen leren worden uitgewerkt en aangevuld aan de hand van de bijlessen met Cahil. Allereerst de relatie waarin ik aangeef hoe ik steeds contact heb gezocht met Cahil en het gezin. Een goede relatie is een voorwaarde om zijn taalontwikkeling te kunnen stimuleren. Vervolgens wordt het begrip competentie uitgewerkt. Hoe is de taalontwikkeling in het Nederlands van Cahil verlopen en welke ondersteuning of interventies van mij als begeleider speelde daarin een rol? Ten derde komt de autonomie van Cahil naar voren, aan de hand van de verantwoordelijkheden van verschillende personen in zijn netwerk. Iedere basisbehoefte wordt ingevuld door de ervaring van mij als begeleider, waarin ik probeer aan te geven welke acties welke invloed op Cahil hadden. Na de beschrijving van de basisbehoefte en de thema's die hierin belangrijk zijn volgt een korte samenvatting die zicht geeft op het belang hiervan en hoe dit Cahils taalontwikkeling kon beïnvloeden.

### *4.1 Relatie*

Als begeleider stond ik in contact met Cahil en personen in zijn omgeving. De relatie die ik met hen heb bepaalde wat we samen kunnen doen en bereiken. Alleen al omdat ik op basis van onderling vertrouwen iedere week een uur bij hen thuis mag komen bleek dat de relatie een basisvoorwaarde is. Ervaringen van voorlezers bij de VoorleesExpress laten ook zien dat het kunnen leggen van contact cruciaal is (persoonlijke communicatie Broekert, 22 april 2014). Voor Cahil bleek een goede relatie een voorwaarde om te kunnen leren en zich het Nederlands eigen te maken. Binnen deze relatie moest ik per bijles inschatten hoe de stemming was en hoe ik Cahil kon bereiken. Als begeleider kon ik bijdragen aan goed contact door het bieden van duidelijkheid en het aanvoelen van de sfeer. Deze aspecten worden uitgewerkt waarbij ik aangeef hoe mijn rol als begeleider was en hoe mijn acties het leren van Cahil beïnvloedde.

#### *4.1.1 Duidelijkheid*

Het was belangrijk om te investeren in de relatie met Cahil omdat dit het contact tijdens de taken makkelijker maakt. Door te weten hoe het met hem gaat kon ik in de huiswerktaken ook aansluiten bij zijn ervaringen. Ik heb gewerkt aan de relatie door vragen te stellen over zijn dag, zijn week en hoe het op voetbal ging. Als ik deze vragen combineerde met het vragen naar het huiswerk reageerde hij op beide typen vragen met korte antwoorden (B1,2,7). In de derde bijles begonnen we gelijk met het werk en was Cahil meer afgeleid door de omgeving, wellicht mede veroorzaakt omdat we nog geen goed contact hadden gelegd. Het structureren van de bijles en het bieden van duidelijkheid waren manieren om met Cahil in contact te komen. Door een duidelijker onderscheid te maken tussen een gesprek – de relatie – en het werk kon Cahil zich beter concentreren

op de taak die op dat moment van hem gevraagd werd. Als ik vragen stelde over zijn week of leven kon hij daarop antwoorden waarna we de overstap konden maken naar het werk voor die dag (B4, B5, B6 en B8). In de negende bijles was er een ontspannen gesprek rond het zoeken van het werk voor die dag, hierin waren de taakgerichtheid en het contact leggen logisch verweven.

Als begeleider moest ik de bijles bewaken en inschatten of een reactie op de omgeving nodig was of dat het zou afleiden van het werk. Als Cahil geen verbale of non-verbale reactie gaf op geluiden in de omgeving heb ik daar zo min mogelijk aandacht aan gegeven, maar als ik merkte dat zijn concentratie verminderde benoemde ik wat ik zag of hoorde. 'Is dat de telefoon?' en toen Cahil instemmend humde: 'Moet je hem opnemen?' waarna Cahil de telefoon naar zijn oma bracht (B1). In de derde bijles geeuwde Cahil, waarop ik in één zin deze observatie benoemde, maar ook aan de taak vasthield. 'Ben je een beetje moe? Het gaat nog steeds over de verwijswaarden'. Hierna had Cahil een gesprek met zijn moeder over de puntenslijper. Als begeleider was het nodig om in de gaten te hebben of het proces en de randvoorwaarden in orde zijn voordat ik hem kon vragen een taak uit te voeren. Dit verliep niet altijd goed omdat de taak niet altijd helemaal duidelijk voor hem was en ik had meer oog kunnen hebben voor de omstandigheden die zijn aandacht afleiden van het huiswerk.

Ik creëerde ook duidelijkheid door Tilbe weg te sturen van de tafel als zij daar ook wilde zitten (B1, B2 en B7). Hiermee gaf ik aan dat al mijn aandacht voor Cahil is en het werk dat wij samen gingen doen. Als ik mijn aandacht verschoof, bijvoorbeeld naar Kerim die langs de tafel liep, gebruikte Cahil dat als aanknopingspunt om iets anders te gaan doen, naar de wc gaan bijvoorbeeld (B1). Onverdeelde aandacht voor Cahil was niet altijd mogelijk, of zelfs wenselijk. Als ik geen aandacht zou geven aan de personen in de omgeving - zijn moeder, vader, oma, zusje en broertje - zou dit een negatieve invloed op onze relatie hebben gehad omdat ik dan niet erkende wat voor hem zo belangrijk is, namelijk het familieleven. In de bijles moest ik een balans vinden tussen het erkennen van de omgeving en het zoeken van een rustige leeromgeving waardoor hij zich beter kon concentreren.

Als begeleider probeerde ik transparant te zijn over mijn rol, 'Wat zullen we vandaag eens gaan doen om jou te helpen?' (B8) en als Cahil aangeeft dat een stripboek moeilijk is: 'maar daarom is het handig dat wij dat dan samen kunnen proberen' (B9). Het was voortdurend balanceren tussen enerzijds gelijkwaardigheid en het samen werken met Cahil en anderzijds een gezagsrelatie waarin ik sturend was in wat we deden. Ik ben ouder dan hij en door zijn moeder gevraagd met hem te werken, dus hij moest wel meedoen. Deze ongelijke verhouding benadrukte het belang van het opbouwen van een goede relatie met Cahil om samen te kunnen werken.

#### *4.1.2 Stemming*

De duidelijkheid vergrootte de mogelijkheid om met Cahil in contact te komen. Dit was ook bedoeld om een band op te bouwen en in een sfeer van vertrouwen samen te werken. Als een goed contact ontbrak, door mijn eigen stemming die

minder positief was of een hele onrustige thuisomgeving, was het lastiger om Cahil te motiveren voor het huiswerk en gesprekken met mij.

Zowel zijn moeder als de leerkracht gaven aan dat het lang duurt voordat Cahil zijn vertrouwen geeft aan iemand (zie ook 3.2.3). In de eerste bijlessen heeft Cahil mij niet of nauwelijks aangekeken, in latere bijlessen deed hij dit vaker. Hij gaf dan meer antwoorden gaf als ik vroeg wat hij meemaakte. Deze antwoorden waren soms ook langer dan 'ja' en 'leuk'. In de eerste bijlessen was het contact voornamelijk gericht op het huiswerk. Cahil gaf vaak aan wat hij wilde doen door een taak aan te wijzen of te mompelen. In latere bijlessen gaf hij verbaal en duidelijker aan wat hij wilde doen. Vanaf de vijfde bijles leek er een omslagpunt te zijn en waren er meer ontspannen momenten. Hij vertelde toen een verhaal op eigen initiatief, over een voetbalwedstrijd die ze gewonnen hadden 'met geluk'. Cahil schetste het verloop van de wedstrijd, dat het eerst 2-3 was, toen 3-3, maar dat ze met 5-4 gewonnen hebben uiteindelijk. En in latere bijlessen konden we samen lachen toen hij een piraat uitbeeldde (B7), mij een torenhoog bedrag liet betalen voor een door hem ontworpen huis (B8) en vertelde dat hij zich samen met een vriendje heeft geschoren toen ze kleiner waren (B10). Als er een ontspannen sfeer was in onze interpersoonlijke en non-verbale communicatie ervoeren we het werken allebei als prettig.

Oprechte interesse in zijn leefwereld en het onthouden van wat hij had verteld was belangrijk voor het kunnen leggen van contact. Het belang van contact en het opbouwen en in stand houden van een relatie betekende voor mij als huiswerkbegeleider dat ik oprecht geïnteresseerd moest zijn in zijn leefwereld. Mijn eigen waarden of mening over voetbal of Ninja's waren niet relevant omdat de thema's voor Cahil belangrijk zijn en ik er voor hem was.

Als ik binnenkwam, keek ik wie er in de kamer aanwezig waren en begroette hen. Het was iedere bijles aftasten hoe de sfeer was en wat ik met Cahil kon bespreken. Cahil vindt de bijlessen 'wel oké' volgens zijn moeder, maar hij zat letterlijk en figuurlijk niet op mij te wachten. Hij heeft zelden de deur opengedaan voor de bijles. Er was regelmatig strijd tussen Tilbe en Cahil wie het eerst bijles zou krijgen, maar dit kwam omdat ze zo snel mogelijk klaar wilden zijn. Het begin van de bijles was hierdoor regelmatig chaotisch, waardoor ik de eerste minuten moest gebruiken om de rust weer te vinden door in gesprek te gaan en het werk te zoeken of laten zoeken. Ook de afronding van de bijles verliep vaak snel, als we alle taken hadden gedaan ging Cahil zo snel mogelijk weg. Hieronder staat een korte illustratie van twee bijlessen waarin de invloed van de stemming van Cahil op het contact naar voren komt.

*In bijles vier kwam Cahil net uit school en hij had een cursus 'sociale vaardigheden' achter de rug. Hij reageerde kort en kortaf op mijn vragen. Ook was hij in deze bijles vaker afgeleid door wat er in de omgeving gebeurde en de geluiden van zijn vader die in de tuin aan het klussen was. Hij vroeg zijn moeder om water, stond op van tafel om een bordje terug te brengen omdat hij een broodje had gekregen na school. Het uitvoeren van de taken verliep moeizaam.*

*De achtste bijles verliep in een ontspannen sfeer. Cahil had met zijn voetbalteam het kampioenschap gewonnen en op school de toets aardrijkskunde gehaald. Deze positieve ervaringen droegen bij aan zijn humeur en gaven hem zelfvertrouwen om ook in de bijles aan de slag te gaan. Hij kon zich goed concentreren op het werk, neuriede tijdens het tekenen van de lesstof en gaf antwoord op mijn vragen.*

#### *4.1.3 Contact - doelgericht tot goed*

In de relatie gaat het om de rode lijn door alle bijlessen en het onderlinge vertrouwen tussen Cahil en mij. Per bijles kan er meer gezegd worden over het contact. De interactie tussen Cahil en mij verschilde per keer en ook tijdens de bijles. Dit contact wisselde van doelgericht tot goed en al deze verschillende 'soorten' van contact samen bepalen de relatie. In dit contact is een lijn te ontdekken die loopt van geen of diffuus contact naar goed contact.

Geen contact was in die bijlessen of momenten waar Cahil gesloten was. Hij keek mij dan niet aan en gaf geen of weinig antwoord op mijn vragen. Ik kon niet altijd de reden achterhalen voor zijn geslotenheid, één keer kwam het wellicht door een vriend van hem die boven aan het spelen was waardoor zijn aandacht voor mij en de bijles minder was.

Als Cahil meer gesloten was, was het beter snel te beginnen met de taken en hem daarin te ondersteunen. Het contact was in deze dagen vooral doelgericht, de gesprekken gingen over het maken van het huiswerk. Dan probeerde ik tijdens het werk aan de taken contact te leggen, door bijvoorbeeld te vragen wat hij heeft gedaan om vervolgens die tijd in de klok te laten tekenen (B1). Ook in de meer taakgerichte gesprekken, zoals het verzamelen van het werk probeerde ik persoonlijk contact te leggen met Cahil door daarover in gesprek te blijven (B9).

Ten slotte waren er enkele bijlessen waarin er zowel taakgericht als persoonlijk contact was (B6, B8 en B11). Hoewel er in het begin van de elfde bijles onduidelijkheid was over het werk en de verantwoordelijk van Cahil ontstond er een ontspannen sfeer toen hij op de telefoon van zijn moeder geluiden zocht voor de timer en ik hem die ruimte gaf. In deze bijlessen of momenten hadden we allebei plezier in de samenwerking en konden we samen lachen, zoals in de vorige subparagraaf ook wordt geschetst.

Het leren van het Nederlands verliep op de meest natuurlijke manier in gesprekken en minder door werkbladen over onderwerp en persoonsvorm en dergelijke. Daarom was het belangrijk het vertrouwen van Cahil te winnen en behouden zodat hij zou blijven praten over zowel taakgerichte als persoonlijke onderwerpen. In deze gesprekken kon ik zijn zinnen verbeteren door zijn antwoorden samen te vatten of in een vraag te herformuleren. Bijvoorbeeld in de eerste bijles toen Cahil zei 'toen hadden ze hem gestopt ergens, ergens onder de

stoelen', reageerde ik 'Ja, hadden ze hem verstopt?' De stemming van Cahil was vrij bepalend maar, zoals iedere keer weer bleek, het aanvoelen hiervan en het bieden van duidelijkheid als begeleider kon het contact beïnvloeden in positieve richting.

Als begeleider heb ik steeds gezocht naar contact met Cahil om een goede relatie op te bouwen en te behouden. Naast de acties die ik kon doen, had de gemoedstoestand van Cahil en de sfeer in huis invloed op het contact. Hoe minder mensen en geluiden er in de omgeving waren, hoe makkelijker het was om Cahil te bereiken. De overgang tussen zijn activiteiten voor de bijles en de bijles zelf was ook van invloed op het contact tijdens de bijles. Een duidelijk onderscheid in bijles aan de tafel en broodjes eten en dergelijke op de bank hielp Cahil in zijn concentratie tijdens de bijles. Als het mogelijk was om dit onderscheid te maken was er meer of beter contact. Dan kon hij ook met mij in gesprek gaan over wat hij die dag of die week had meegemaakt waardoor goed persoonlijk contact ontstond.

#### *4.1.4 Conclusie*

Eerst moest ik een relatie opbouwen met Cahil, zijn moeder en de andere familieleden. Het leren kennen van elkaar bleek cruciaal om in de bijles mijn handelen aan te laten sluiten bij de situatie op dat moment en de stemming van Cahil. Duidelijkheid in de communicatie en het eerlijk aangeven van mijn verwachtingen en grenzen hielpen in de relatie. Binnen de relatie zijn drie vormen van contact te onderscheiden, die elkaar opvolgen. Het begint bij geen of diffuus contact, dan volgt taakgericht contact en het eindigt bij goed contact waarin zowel taakgerichte als persoonlijke zaken kunnen worden besproken.

#### *4.2 Competentie*

In dit actieonderzoek heb ik steeds gestreefd naar het waarderen van de ander. Zelfvertrouwen zorgt dat een mens kan en durft te leren (Deci & Ryan, 2002, p. 7), dit zorgt voor een gevoel van competentie. Ik heb geprobeerd Cahil te motiveren door hem bevestiging te geven en voortdurend aan te sluiten bij zijn talenten. Dit heb ik ervaren als een praktische invulling van de waarde eerlijkheid, het zien van de ander en daarover geen oordeel uitspreken, een van de twee waarden die behandeld zijn in subparagraaf 3.1.1.

##### *4.2.1 Bevestiging*

Cahil ervoer het werk vooral als lastig en iets wat hij moest doen voor school. Toen we in gesprek waren over het lezen van woorden en of hij dit ook met een van zijn ouders kan doen, bleek dat dit lastig was en concludeerde hij: 'anders is het jammer voor school' (B11). Hij zag geen verbinding tussen het leren en wat hem dat kan opleveren. Als begeleider heb ik op diverse manieren geprobeerd zijn intrinsieke motivatie te raken zodat hij zich kan ontwikkelen, op het gebied van sociale vaardigheden, taal en kennis van de wereld.

Een steeds terugkerend aspect daarin was bevestiging. Zowel non-verbaal als verbaal heb ik hem veel bevestiging gegeven. Non-verbaal deed ik dit door ja te knikken, mijn duim op te steken en hem aan te kijken en verbaal heb ik allerlei



woorden en zinnen gebruikt zoals 'ja', 'goed zo', 'netjes gedaan'. Naar aanleiding van de reactie uit mijn validatiegroep heb ik geprobeerd meer gerichte feedback te geven, zoals 'Je hebt de woorden goed uitgesproken, alle letters van begin tot eind, het hele woord, zoals oorlog, en tot hier. Goed gedaan!' (B11). Door steeds weer bevestiging te geven over wat goed gaat probeerde ik zijn zelfvertrouwen te vergroten. De keerzijde van bevestiging kan zijn dat hij niet meer de waarde van de bijles ziet omdat hij alleen maar feedback krijgt op wat goed gaat. Het geven van complimenten vergrootte – hoewel langzaam – het zelfvertrouwen van Cahil. De positieve sfeer die ontstaat door de complimenten zorgde voor een beter contact en die was nodig om samen taken te ondernemen.

Het gevoel van competent zijn werd niet alleen door mij beïnvloed. Om hem te ondersteunen in de taalontwikkeling was het belangrijk dat hij ook van zijn omgeving bevestiging en steun krijgt. Zijn ouders zagen hem vaker en hadden intensiever contact met hem. Het was goed om te horen dat Cahil de toets over slavernij met zijn moeder herhaald had en hier een voldoende voor gehaald heeft. Zowel aan Cahil als zijn moeder heb ik een compliment gegeven omdat het voor hen beiden een succeservaring is met (samen) leren (B5).

#### 4.2.2 Leervoorkeuren

Om Cahil positieve ervaringen te bieden, was het belangrijk steeds aan te sluiten bij zijn mogelijkheden en leervoorkeuren. Op basis van de theorie rond Meervoudige Intelligentie (MI) van Gardner (1993 in: Buter, 2004) heb ik in de bijles gezocht naar werkvormen die aansloten bij de leervoorkeuren van Cahil. In het kader hieronder staat beschreven hoe dit in de verschillende bijlessen tot uiting kwam. Het tekenen van de lesstof bleek een effectieve manier om hem te laten begrijpen waar een tekst over gaat. Juist voor leerlingen die talig wat minder sterk zijn, kan het visualiseren van de stof helpen. De woordenschat van Cahil was klein en daarom was het goed om de lesstof zichtbaar te maken. Dit vergrootte het aantal connecties dat hij in zijn hoofd kan maken met de woorden. Een woord is dan meer dan een verzameling letters, het heeft ook te maken met een tekening.

Door aan te sluiten bij zijn leervoorkeuren en zo zowel het plezier als het succes van het doen van huiswerk te vergroten heb ik geprobeerd het gevoel van competentie bij Cahil te vergroten. Dit sluit aan bij de aanbeveling van Linden en Kuiken (2012) om invloed uit te oefenen op de motivatie, het vergroten van het taalaanbod in de Nederlandse taal en de manier waarop deze wordt aangeboden (p.132). Als begeleider heb ik geen of minimale invloed op de andere te

*In de derde bijles nam Cahil zelf het initiatief om een gesprek te beginnen over de afbeelding in een boek door aan te wijzen dat er een fietser in het bos stond. In de vierde bijles heb ik de route van de slavenschepen in de tijd van de VOC getekend en in de zesde bijles hebben Cahil en ik de theorie rond planetenstelsels getekend voor de toets van aardrijkskunde. Deze tekening hebben we in de zevende bijles gebruikt om de lesstof te herhalen. Ook in de achtste bijles was er werk vanuit school dat ingezet kon worden om een tekening van te maken, namelijk het leren van een techniektoets rond fabrieken en een productielijn. Door hem te vragen welk product hij wilde maken, namelijk voetbalshirts, werd de productielijn verbonden aan wat hij interessant vindt.*

beïnvloeden factor die Linden en Kuiken noemen, namelijk de beheersing van de moedertaal. Emine vertelde dat Cahil ook het Turks niet zo goed beheerst. Dit beïnvloedt het verwerven van een tweede taal omdat hij geen of minder een *transfer* kan maken tussen het leren van de Turkse taal en het leren van het Nederlands (Leseman, 2000, pp. 94-95). Een bijkomend nadeel ten opzichte van Marokkanen bijvoorbeeld was volgens Emine dat zij ook het Arabisch moeten leren om de Koran te kunnen lezen, waardoor ze zich drie talen eigen moeten maken.

Naast het visualiseren heb ik op andere manieren geprobeerd zijn competentie en het geloof in eigen kunnen te vergroten. In de voorbereiding op toetsen heb ik hem gevraagd de lesstof te verbinden aan zijn leefwereld. Hierdoor werd zijn voorkennis geactiveerd, wat het leren makkelijker maakte. In het begin heb ik vaak 'stel-je-voor' vragen gesteld. 'Stel dat je in die tijd zou leven, wie zou je dan willen zijn?' (B4). Cahil gaf hier weinig reactie op en na reacties uit mijn validatiegroep heb ik geprobeerd hem meer mee te nemen in mijn denken, voordat ik zulke vragen kan stellen. De strategieën rond het begrijpend lezen bleken hier goede praktische aanbevelingen voor te zijn (Förner & Mortel, 2010, p. 70). Door te modelleren, het denken hardop voor te doen, bood ik Cahil de gelegenheid om te horen en te leren hoe hij zich kan ontwikkelen in zijn eigen denken en leren. Ik heb vooral gebruik gemaakt van het samenvatten.

Ik heb Cahil gevraagd naar samenvattingen als hij zelf uit zijn boek had gelezen (B1, B5) en ik heb in de verschillende bijlessen in eigen woorden verwoord en samengevat wat ik heb gelezen. Zoals in de zevende bijles: 'maar ze hebben dus ruzie, want die Geronimo heeft iets gedaan, wat dat weten we niet (...)' en ik wees aan wie de figuren zijn op de afbeeldingen in het boek. Na het hoofdstuk wat Cahil heeft gelezen vroeg ik hem om de afloop van het verhaal te voorspellen, waarop hij antwoordde 'ik denk dat ze op het laatst een schat gevonden hebben, (...) en dat Gerimo, dat die het weer gaat verpesten' (B7). Hij heeft eerder een boek van Geronimo gelezen en kon deze voorkennis verbinden aan het boek waar we nu in begonnen zijn. Na in verschillende bijlessen te hebben samengevat, vroeg ik hem in de tiende bijles dit zelf te doen en wijzend naar de afbeelding zei Cahil: 'deze gaat over dat eh de trainer ehm dat de leerlingen niet wouen trainen' (B10).

Als begeleider kon ik extra ondersteuning bieden rond het (begrijpend) leren lezen, waar zijn ouders (nog) niet toe in staat waren. Het actieve gebruik van de afbeeldingen om die te gebruiken in het ontdekken waar het verhaal over ging was een strategie die Cahil zelf ook kon toepassen (B10). Hierdoor werd zijn competentie vergroot.

#### *4.2.3 Competentie - onzekerheid tot zelfvertrouwen*

Cahil had geen groot geloof in zijn eigen kunnen. Het feit dat hij bijles kreeg gaf impliciet al aan dat hij extra ondersteuning nodig had. Het was daarom belangrijk om als huiswerkbegeleider, binnen een relatie waarin hij mij vertrouwt, veel nadruk te leggen op wat goed gaat en complimenten te geven.

Voor mijn gevoel was dit extra belangrijk omdat hij van zijn moeder met name negatieve feedback kreeg op zijn prestaties op schoolgebied.

Daarnaast heb ik geprobeerd zijn gevoel van competentie, op het gebied van leren en de Nederlandse taal, te vergroten door de lesstof zo 'leuk' mogelijk aan te bieden. In de eerste bijlessen moest Cahil de tafel van acht en negen leren. Toen ik hem onverwacht tussen de andere taken door een som vroeg, moest hij even nadenken en was er een gevoel van verwarring, maar het werd ook een uitdaging om het goede antwoord te geven (B1). Toen ik de bijles daarna had gezegd dat ik de tafels nog een keer zou vragen, was het nog steeds op een onverwacht moment, maar had hij er meer plezier in (B2). Hieruit bleek weer dat duidelijkheid in woorden en daden als begeleider onmisbaar was (zie ook 3.3.1 en 4.1.1).

Ook het spelletje galgje, waarin hij spelenderwijs woorden aan het leren is vergrootte zijn gevoel van competentie. Het leren gaat makkelijker als het natuurlijk leren betrof. Het tekenen was ondersteunend in het leren, hij had meer plezier in het leren toen hij voor mij een huis mocht ontwerpen op papier (B8).

Ten slotte had het boek dat we lazen invloed op zijn gevoel van competentie en motivatie. Het boek over Arjen Robben las hij met plezier en in dat boek heeft hij ook verder gelezen buiten de bijlessen om (B5,6,7). Toen we alleen een stripboek hadden gaf Cahil zelf aan: 'een stripverhaal is moeilijk' (B9). En toen ik hem vroeg hoe we het gaan lezen: 'geen idee, daarom wil ik het ook niet lezen' (B9). Als er boeken in huis waren die hij interessant vond, kreeg hij meer vertrouwen en plezier in het zelf kunnen en willen lezen.

Als Cahil zich competent voelde, durfde hij dit ook te uiten. Toen ik Turkije tekende, deed ik dit te klein volgens hem (B4) en tijdens het lezen verbeterde hij mijn uitspraak van Geronimo (B7). Hoewel er enkele momenten waren dat Cahil zich zeker voelde van zijn kennis, stelde hij zich meestal afwachtend op.

#### *4.2.4 Conclusie*

Als begeleider waren het geven van duidelijkheid en bevestiging van invloed op Cahils zelfvertrouwen. Door aan te sluiten bij zijn kennis, talenten en leervoorkeuren kon ik hem helpen met het maken van huiswerk, het vergroten van zijn woordenschat en uiteindelijk het leren van de Nederlandse taal. Een ander voordeel van het visualiseren is dat de belemmering van de taal deels wordt weggenomen omdat het aanbod van de lesstof hierdoor niet-talig werd. Als hij door het leren op deze manier voldoende haalde, had hij een succeservaring die hem deed beseffen dat hij in staat was om huiswerk te maken en dat het zin had. Het geven van bevestiging was bedoeld om zijn vertrouwen in het eigen kunnen te vergroten en dat leidde – hoewel langzaam – tot een groter vertrouwen in het eigen kunnen. Dat beïnvloedde hoeveel en wat hij leerde.

#### *4.3 Autonomie*

Autonomie heeft te maken met het kunnen maken van eigen keuzes, een veilige omgeving is hiervoor een noodzakelijke voorwaarde (Stevens et al., 2009, p.14).

De Self-Determination Theory van Deci en Ryan (2002) gaat vooral in op het gevoel van autonomie van het individu over het eigen leven. Uit dit actieonderzoek bleek dat de omgeving hier een bepalende rol in speelt. Een veilige situatie kon ontstaan door de relatie van Cahil tot andere personen. In deze relaties kwam steeds weer naar voren dat het gaat om de verantwoordelijkheid van Cahil, van zijn moeder en van andere personen die zijn leren en taalontwikkeling beïnvloedden. Relatie en autonomie waren sterk verweven. In deze paragraaf staat uitgewerkt hoe autonoom – of niet – Cahil zich kon voelen en hoe dit samenhang met de omgeving.

#### *4.3.1 Verantwoordelijkheid Cahil*

In het gezin van Cahil was een geheel aan verantwoordelijkheden en afhankelijkheden die zijn leeromgeving beïnvloedden en de ruimte voor Cahil verkleinen en vergrootten om regisseur van zijn eigen leerproces te zijn. Het handelen in mijn begeleiding was onder andere gericht op het geven van meer verantwoordelijkheid aan Cahil in het verwerven van de Nederlandse taal.

Aan het begin van de bijlessen heb ik regelmatig het werk gezocht tussen de papieren die op tafel lagen. Door dit steeds minder zelf te doen en meer van Cahil en zijn moeder Emine te vragen heb ik hen hiermee de verantwoordelijkheid gegeven voor het schoolwerk. In de praktijk bleek het lastig om te blijven zitten en Cahil het werk te laten pakken omdat het makkelijker en sneller is zelf het werk te zoeken (B10). De duidelijke communicatie vanuit de leerkracht was ondersteunend aan het kunnen nemen van de verantwoordelijkheid voor het huiswerk door Cahil en zijn moeder, de inlever- en toets-data stonden op het huiswerk.

Omdat eerst ik en later vooral Emine het werk zocht dat Cahil moest maken tijdens de bijles, voelde Cahil zich hier niet verantwoordelijk voor. Het feit dat de boeken en het schoolwerk nu een vaste plek hebben in de woonkamer maakte het makkelijker om te zeggen 'kijk maar zelf!' (Emine in B9). Cahil hoefde dan niet naar zijn kamer boven om te zoeken. Door regelmatig zelf een boek uit de kast te moeten pakken wordt het wellicht gedrag dat hij vaker kan herhalen.

In de bijles bood ik Cahil ondersteuning om op school (beter) mee te komen. Mijn verantwoordelijkheid lag vooral in het besteden van veel aandacht aan taal, omdat taal belangrijk is voor alle andere vakken. Omdat Cahil zich niet altijd kon herkennen in dit abstractere doel 'Nederlands leren', heb ik de structuur van de bijles bepaald door steeds aan te geven welke taken we gingen doen. Binnen dit kader had Cahil de regie in welke volgorde we de taken gingen doen. Vrijwel alle bijlessen (alleen in B4 en B8 niet) hebben we een boek gelezen, waarbij we om de beurt een bladzijde hebben gelezen. Het lezen was een terugkerend onderdeel van iedere bijles waardoor Cahil kon zien dat dit belangrijk en normaal is om te doen. Daarnaast kon hij meer genieten van het lezen omdat ik hem kon voorlezen en hij niet alles zelf hoefde te lezen (gesprek leerkracht 1).

Als ik minder regie nam, ook in de kaders, viel Cahil terug op de structuur die ik hem bood in de andere bijlessen. Na de afronding van een taak gaf Cahil aan wat we nog moesten doen: 'Ja, en nog lezen' (B3) omdat dat vorige bijles ook een

van de vaste onderdelen was. Hij vroeg mij om vast te houden aan de structuur met de taken die we per keer moeten doen 'één keer nog dit en dan zijn we klaar?' (B5), al was het alleen maar omdat hij zo snel mogelijk weer andere dingen dan het huiswerk wilde gaan doen. In de achtste bijles gaf hij aan dat we de toets kunnen leren en een dictee kunnen oefenen, onderdelen die regelmatig in de bijles voorkwamen. Ik vulde toen aan dat het me ook een goed idee lijkt om samen te lezen. Dat Cahil terugviel op de structuur die is ontstaan in het geheel van de bijlessen kan verklaard worden door onzekerheid. Iets nieuws bedenken is moeilijker dan het volgen van de bekende routines.

#### *4.3.2 Verantwoordelijkheid moeder*

De autonomie van Cahil en zijn moeder hingen nauw met elkaar samen. Zij is als ouder verantwoordelijk voor haar kinderen maar wil hen ook leren zelf verantwoordelijkheid te nemen. De verantwoordelijkheid van Emine uitte zich door bij iedere rapportbespreking van haar kinderen aanwezig te zijn. De verantwoordelijkheid van Emine bleek ook uit het contact met de leerkracht, ze wilde graag in 'de kopie' (B6) gezet worden als ik zou mailen voor een afspraak. Zij was bij dit eerste gesprek van mij met de leerkracht aanwezig, zodat we met z'n drieën konden overleggen hoe we Cahil konden ondersteunen. Uit dit gesprek kwam naar voren dat taal, lezen en het verwerven van woordenschat prioriteit had voor Cahil. De leerkracht gaf aan dat Emine haar kinderen kan voorlezen, maar Emine reageerde dat ze hier niet veel tijd voor heeft omdat ze zoveel zorg heeft om Kerim (gesprek leerkracht 1). Ze heeft haar verantwoordelijkheid ingevuld door mij te vragen haar kinderen te ondersteunen met het huiswerk en zo toonde ze haar betrokkenheid bij het leren. Dit had tot gevolg dat ze wel de kaders stelde, maar de inhoud aan mij overliet. Ik moest het huiswerk met Cahil maken en zij nam hier letterlijk en figuurlijk afstand van.

Tijdens de bijles probeerde ik met Cahil samen te werken zodat hij zich niet alleen verantwoordelijk voelde. Het was mijn taak om de bijles zo goed mogelijk vorm te geven zodat Cahil verder komt en dit benoemde ik ook naar hem: 'ik kijk hoe ik jou zo goed mogelijk kan helpen' (B7). En ik vroeg hem: 'wat kan ik hierin doen om jou te helpen?' (B11). Met deze vraag gaf ik hem ruimte om verantwoordelijkheid te nemen. Hij kon aangeven wat ik kan doen omdat verantwoordelijkheid niet betekent dat je alles zelf moet doen (Deci & Ryan, 2002, p. 8).

De moeder van Cahil benoemde regelmatig dat het Cahils eigen verantwoordelijkheid is om zijn schoolwerk te leren en te maken. Dit creëerde soms afstand of onzekerheid bij Cahil. In een gesprek over een taak die hij in de vakantie dagelijks moest oefenen zei hij: 'mama moet altijd roken' (B11), hiermee aangevend dat zij niet met hem kon lezen en hij dit wel van haar nodig heeft.

In dit gezin denk ik dat een veilige omgeving voor het leren wel eens ontbrak omdat de moeder de verantwoordelijkheid voor het schoolwerk bij Cahil neerlegde en hij niet ervoer dat hij deze verantwoordelijkheid kan dragen. Toen zijn moeder aangaf dat bepaalde schoolzaken zijn verantwoordelijkheid zijn: 'als

je weer laag scoort, heb je een probleem' (B11) reageerde Cahil boos en teleurgesteld. Ik probeerde hem mee te nemen in het bedenken van een oplossing: 'Als het lezen met mama niet lukt, wat heb je dan nodig denk je? Zou papa dat kunnen?' (B11). Cahil ontkende dat en was niet in staat hier een oplossing voor te bedenken, hij had voor deze specifieke taak steun uit zijn omgeving nodig en wil alleen met zijn moeder lezen. Als huiswerkbegeleider probeerde ik dit te benoemen naar zijn ouders.

Ik heb Emine aan het einde van deze bijles verteld dat het goed zou zijn als zij of haar man met hem kan lezen, wetende dat ik hiermee iets vraag wat ze gezien haar lage energiepeil misschien niet kan doen. Als begeleider was dit een complexe situatie. Ik zou willen bepalen welke verantwoordelijkheid de moeder, of vader, heeft en deze voor hen invullen, maar dat is niet aan mij. Als huiswerkbegeleider ging ik daarmee wellicht verder dan mijn taak of verantwoordelijkheid was. Het was een zoektocht om te onderscheiden wie welke verantwoordelijkheden heeft en op zich kan nemen.

Binnen de bijles kon ik acties ondernemen die het zelf-lerend vermogen van Cahil vergroten, door hem te laten kiezen in welke volgorde taken gedaan worden, hem aan te spreken op de leeromgeving en hem leesstrategieën aan te leren. Dat laatste heeft ook te maken met het vergroten van het gevoel van competentie.

#### *4.3.3 Ondersteunende leeromgeving*

Ouders kunnen en willen een belangrijke rol vervullen in het onderwijsondersteunend gedrag van hun kinderen (Cox et al., 2012, p.36). Binnen die ondersteuning krijgen kinderen steeds meer verantwoordelijkheid voor hun handelen, afhankelijk van hun leeftijd en wat ze aankunnen. Voor Cahil was zijn moeder het meest bepalend voor het gevoel van veiligheid. Zij had een voortrekkersrol in de bijles, zij heeft mij gevraagd om de bijles te geven aan haar kinderen en Cahil had hierin geen keuze. In de bijles zocht Cahil regelmatig contact met zijn moeder, 'mama, ik voel me zoiets raars in m'n neus' (B3) of hij vroeg welk boek hij kan lezen, 'deze?' (B7).

Het was zoeken hoe er in dit gezin een rustige leeromgeving voor Cahil gevonden kan worden en wie daarin verantwoordelijk of leidend is. De meeste bijlessen was er veel onrust, er waren diverse personen in dezelfde ruimte aanwezig en dat gaf achtergrondgeluid. Hoewel er meer afleiding is in de woonkamer tijdens de bijles gaf het aan dat het huiswerk deel is van het alledaagse leven omdat het daar fysiek plaats vindt. Ook zag zijn moeder dan wat ik deed en hoe ik het schoolwerk probeerde te verbinden aan het dagelijks leven, gedrag dat zij wellicht zelf kan nadoen. Gedurende de onderzoeksperiode was het voornamelijk zijn moeder die een rol had in het creëren van een leeromgeving voor Cahil. Het zou mooi zijn als hij zelf hier steeds meer verantwoordelijkheid in kan nemen. Het voorbeeld hieronder laat zien hoe ik op zoek was om Cahil daar meer op aan te spreken.

*In bijles zeven heb ik zo min mogelijk regie genomen, er waren weinig mensen in huis waardoor er rust en mogelijkheid hiervoor was. Aan het einde van deze bijles kreeg hij de telefoon zodat hij zijn moeder kon bellen zodra zijn bijles afgelopen was en Tilbe kon komen. Cahil zocht toen een 'achtergrondje' op de telefoon, hij bedoelde een achtergrondmuziekje. Ik vroeg hem of hij zich nog goed kan concentreren en dat kon hij wel naar eigen zeggen want 'als ik filmpjes zet op YouTube, als ik op de PlayStation ben, dan zet ik deze op' (B7). In bijles negen en tien vroeg ik hem de televisie uit te zetten. In bijles negen reageert Emine vanuit de keuken 'ja ja' maar Cahil reageerde niet op mijn vraag door de tv uit te zetten. In de tiende bijles maakte ik de leeromgeving opnieuw bespreekbaar met Cahil: 'uhm denk je dat het handig is als we hier zitten? Want de tv staat ook aan. Is dat vervelend?' Cahil mompelde iets en ik vroeg 'wat zeg je?' waarop hij iets beter verstaanbaar herhaalde: 'hier beter'. Ik herhaalde zijn antwoord, maar gaf ook een suggestie voor een rustigere omgeving: 'vind je het hier beter? Want we kunnen ook op een ander plekje gaan zitten, daar, met onze rug ernaartoe. Of op je kamer.' Cahil schudde nee.*

De invloed op de leeromgeving bleef beperkt omdat dat grotendeels buiten mijn invloed lag, terwijl juist hier winst te behalen valt op het gebied van het stimuleren van taalontwikkeling. Een hoog HLE met boeken en talige zaken in de thuisomgeving heeft immers een positieve invloed op het verwerven van een taal (Steensel, 2006; Weigel, Martin & Bennett, 2006). En de gesprekken aan de keukentafel beïnvloeden de ontwikkeling van linguïstische en cognitieve vaardigheden van kinderen (Snow & Beals, 2006).

Op eigen initiatief heeft Emine actief bijgedragen aan het creëren van een talige omgeving voor haar kinderen door de boeken naar beneden te halen. Hiermee maakte ze zichtbaar dat lezen, boeken, letters en schoolspullen deel uitmaken van de woonomgeving van de kinderen. Dat vergroot de kans op een positieve houding van de kinderen ten opzichte van lezen (Weigel, Martin & Bennett, 2006, p.375).

#### *4.3.4 Conclusie*

Het geheel aan verantwoordelijkheden en de invulling hiervan binnen dit gezin bleek complex. Cahil nam weinig regie in de bijles. Als begeleider heb ik geprobeerd hem binnen de gestelde kaders zo veel mogelijk regie te geven en hem daarop aan te spreken. Het creëren van een rustige leeromgeving bleek lastig omdat verschillende personen hiervoor een verschillende verantwoordelijkheid ervaren. Als begeleider wilde ik het liefst dat er geen personen in de kamer waren, maar op basis van de relatie met dit gezin wist ik ook dat dit niet mogelijk – of zelfs wenselijk – was. Er zijn wel mooie resultaten te zien in de invulling van de ouderverantwoordelijkheid door Emine. Door het plaatsen van de boeken in de woonkamer is de HLE groter geworden. Ook kwam er met mijn komst in dit gezin iemand binnen met wie alleen in het Nederlands gecommuniceerd kon worden. Dit waren manieren waarop zijn leeromgeving

'taliger' werd, maar als begeleider was het zoeken wat mijn verantwoordelijkheid daarin was en waar de mogelijkheden lagen.



## *H5 Conclusie & discussie*

Dit actieonderzoek heeft als doel om inzicht te krijgen in mijn rol als begeleider om de taalontwikkeling van een kind met een taalachterstand in een migrantengezin te stimuleren. Dit heb ik gedaan door als huiswerkbegeleider een keer per week een uur bijles te geven. Ik gaf ondersteuning bij het huiswerk aan een Turkse jongen van negen jaar, Cahil. Kritische reflectie op deze bijlesmomenten leidde tot een aanscherping van mijn acties. Deze aanpassingen in mijn handelen kwamen voort door het bijhouden van een persoonlijk dagboek en de reacties van zijn moeder en twee deskundigen op het gebied van onderzoek, taal en ouderbetrokkenheid. Er zijn aanvullende gesprekken gevoerd met zijn leerkracht en de projectleider van de VoorleesExpress, een organisatie die de taalontwikkeling van kinderen wil stimuleren door het voorleesritueel te introduceren in gezinnen. Door een voortdurende pendelbeweging tussen de beschrijvingen van de bijlessen, de gesprekken en de literatuur kwamen opvallende zaken naar voren die leidden tot inzicht in de invloed van mij als huiswerkbegeleider.

Mijn rol als huiswerkbegeleider van Cahil gaf mij een unieke positie om het Nederlands en de Nederlandse cultuur letterlijk te brengen in het gezin waar ik dit actieonderzoek heb uitgevoerd. Waar anderen rond Cahil – zijn ouders en andere familieleden – zich niet in staat wisten of voelden om Cahil ondersteuning te bieden in het verwerven van de Nederlandse taal, heeft de moeder deze verantwoordelijkheid ingevuld door mij te vragen. In dit actieonderzoek heb ik mijn eigen rol bestudeerd en hieronder wil ik antwoord geven op de hoofdvraag:

*Wat kan ik doen als huiswerkbegeleider van een kind in een migrantengezin om de Nederlandse taalontwikkeling van het kind te stimuleren?*

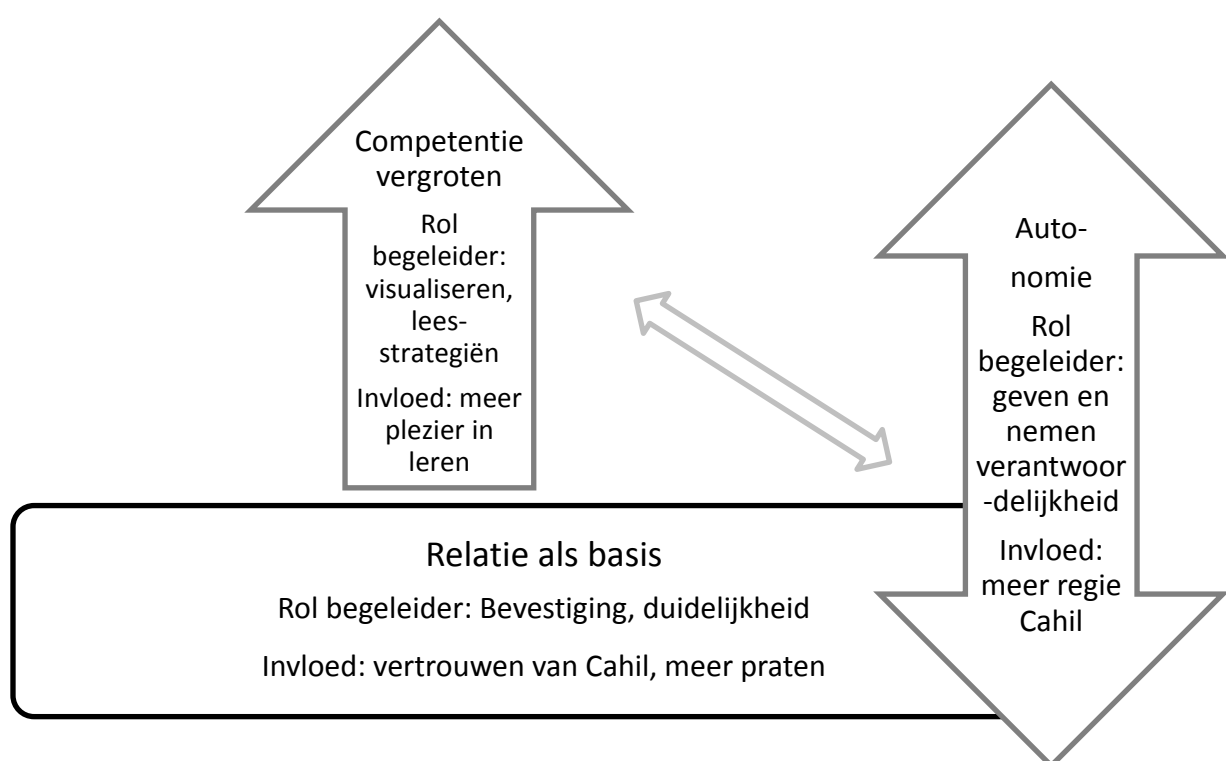
Het antwoord op deze vraag is tweedelig. Enerzijds bestaat het uit de bijlessen met Cahil en onze interactie gedurende deze contactmomenten, anderzijds wil ik ingaan op mijn rol binnen het gezin. Deze twee kanten belicht ik beide vanuit het perspectief van Stevens et al. (2009, p.19) die een model aanreikt om de ontwikkeling van kinderen te verklaren door de psychologische basisbehoeften van Deci en Ryan (2002, pp.7,8) als uitgangspunt te nemen. Dit model geeft een pedagogische invulling voor scholen aan de basisbehoeften van mensen: relatie, autonomie en competentie (Stevens et al., 2009, p. 16). Deze drie componenten kwamen naar voren in de bijlessen en ik probeer deze in te vullen voor de specifieke context van een huiswerkbegeleider in een migrantengezin.

### *5.1 Cahil & huiswerkbegeleider*

Als begeleider kon ik Cahil iedere week één uur taalaanbod in het Nederlands, enthousiasme voor boeken en ondersteuning bij het huiswerk bieden. Alleen al het gegeven dat er met mij 'meer Nederlandse taal' in het gezin kwam en dat ik ruimte kon creëren voor huiswerk in de leefomgeving was een meerwaarde voor

Cahil (persoonlijke communicatie Broekert, 22 april 2014). De langere periode waarin ik aan dit gezin verbonden was had een positieve invloed op wat Cahil en ik konden bereiken. Het gaf Cahil de ruimte en tijd om mij te leren kennen. Ook kon ik mijn acties of interventies steeds meer bij hem laten aansluiten om hem verder te helpen in het maken van het huiswerk, het leren van toetsen en het vergroten van zijn woordenschat.

In figuur 1 staat weergegeven hoe ik mijn rol als huiswerkbegeleider heb ervaren en welke invloed dit had op zijn Nederlandse taalontwikkeling. De relatie is de basis voor het stimuleren van taalontwikkeling, zonder relatie is het vrijwel onmogelijk invloed te hebben. Binnen de relatie kon ik de competentie van Cahil te vergroten, omdat er een basis van vertrouwen en contact was. De autonomie staat hier deels naast, omdat ik die als begeleider niet kon beïnvloeden als de relatie ontbreekt. Competentie en autonomie hangen met elkaar samen, omdat een groter gevoel van competentie leidt tot een grotere autonomie. Het model en de rol van de verschillende componenten worden hieronder verder uitgewerkt.



*Figuur 1. Cahil en huiswerkbegeleider*

De relatie met Cahil was de basis voor alles wat ik als huiswerkbegeleider kon doen. Ik heb hierin geïnvesteerd door duidelijk en eerlijk te zijn in mijn spreken en handelen. Ik heb onderscheid gemaakt tussen de gesprekken over zijn leefwereld en het huiswerk (zie paragraaf 3.3.1 en 4.1.1). Ook was ik duidelijk over wat ik van hem verwachtte en gaf ik eerlijk en direct aan wat ik niet wilde

als hij dingen deed die buiten de bijles vielen, zoals interactie met zijn zusje Tilbe (B5).

Ik ben langere tijd betrokken geweest bij Cahil en dit gaf ons de mogelijkheid om elkaar te leren kennen en voor hem om mij zijn vertrouwen te geven. De invloed van een goed contact in de bijles was dat hij mij vertrouwde en bereid was mijn vragen te beantwoorden en het eerlijk aan te geven als hij dingen niet wist. Omdat ik hem leerde kennen en me open en nieuwsgierig opstelde, kon ik vragen stellen die zijn interesse hadden waardoor hij meer ging praten en ook op eigen initiatief verhalen deelde. Dit heeft een positieve invloed op het leren van de Nederlandse taal omdat we over verschillende onderwerpen met elkaar in gesprek zijn geweest. De onderwerpen van het huiswerk kon hij verbinden aan zijn eigen ervaring, door bijvoorbeeld een productielijn te ontwerpen voor voetbalshirts (B8).

In relatie met Cahil heb ik geprobeerd zijn competentie te vergroten, zoals in het model staat aangegeven met de pijl omhoog. Het aansluiten bij zijn leervoorkeuren en het modellen zijn daarin praktische hulpmiddelen, waarbij ik zijn persoonlijke resources aanspreek (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, p.33). In situaties waarin het leren of huiswerk minder of niet centraal staat, zoals tekenen of een spelletje als galgje, kan hij gemotiveerd worden om mee te doen. Het is dan minder gericht op het leren, maar meer spelenderwijs waardoor het voor het kind leuker en makkelijker wordt. Als huiswerkbegeleider zijn dit acties of manieren die aan te leren zijn en relatief makkelijk ingezet kunnen worden in het contact met kinderen.

De invloed van het aansluiten bij Cahil is dat hij zich meer competent kan voelen. Omdat de lesstof op een andere manier wordt aangeboden krijgt hij meer plezier in het leren. Het tekenen van een planetenstelsel vindt hij minder vervelend dan daarover te moeten lezen en hij onthoudt meer als hij het kan visualiseren. De lees-strategieën die ik hem aanbied, bijvoorbeeld het voorspellen of visualiseren, kan hij zich eigen maken om zo zelfstandig Nederlandse teksten te kunnen lezen en begrijpen. Hoewel hier een kleine vooruitgang lijkt te zijn in het kunnen samenvatten (zie paragraaf 4.2.2), is er waarschijnlijk meer tijd nodig voordat hij deze denkstappen volledig zelfstandig kan maken. In de lessen op school besteedt de leerkracht hier veel aandacht aan omdat veel leerlingen dit lastig vinden (gesprek leerkracht 1). Als huiswerkbegeleider liggen er kansen om hierin aan te sluiten bij de situatie op school en krijgt Cahil van verschillende personen de lees-strategieën aangeboden. De verschillende sociale resources van Cahil, school en de huiswerkbegeleiding, kunnen elkaar op dit praktische niveau aanvullen (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, p.129).

Tenslotte staat de autonomie in het model naast de relatie en het vergroten van de competentie van Cahil. Op basis van de relatie heb ik invloed op de competentie. De autonomie staat hier gedeeltelijk los van omdat de autonomie afhankelijk is van het feit of er een relatie is. Het nemen van verantwoordelijkheid en een gevoel van autonomie ontstaat vooral waar er sprake is van relatie. Binnen de relatie is wel beïnvloeding van de autonomie

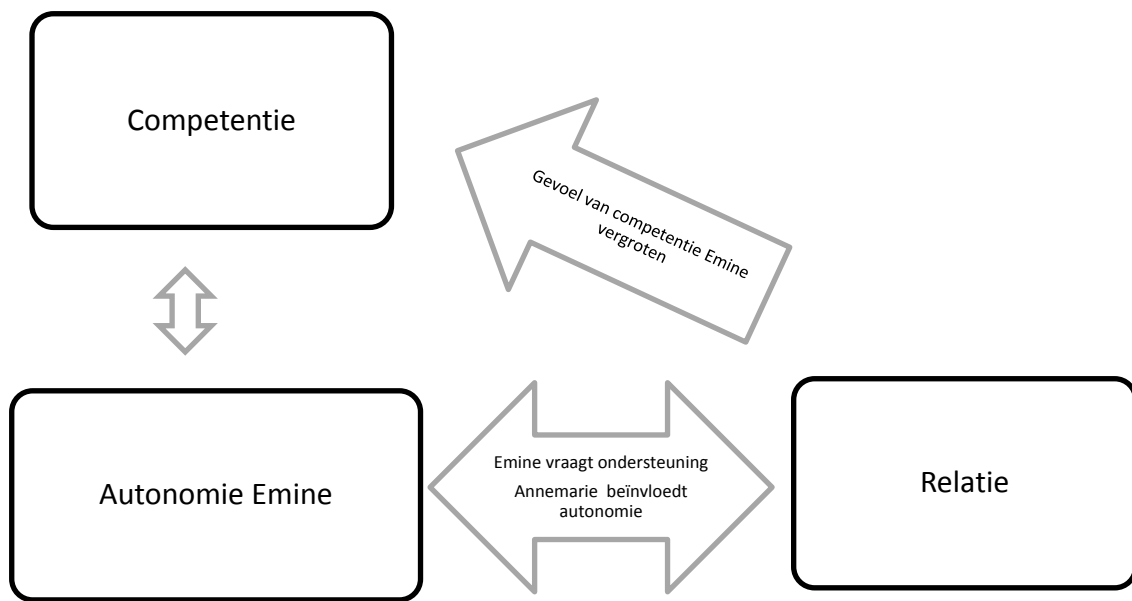
mogelijk, dit kan alleen door de autonomie van de ander als uitgangspunt te nemen en ondersteuning te bieden bij de invulling. De invloed van mij als huiswerkbegeleider op zijn gevoel van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid bleek het meest complex. Het hangt nauw samen met de verantwoordelijkheden binnen het gezin, die hierna worden beschreven. In het contact met Cahil heb ik geprobeerd hem een gevoel van regie te geven door de kaders van de bijles te bepalen en hem daarbinnen de keuze te geven. Dit appelleert ook aan de competentie en de relatie: in de relatie vertrouw ik hem dat hij in staat is om te kiezen in welke volgorde hij het huiswerk wil maken. De pijl staat in het model zowel naar boven als beneden. Dit komt omdat ik als huiswerkbegeleider merkte dat zijn autonomie groter werd als hij zich meer competent voelde en het contact goed was. Anderzijds kon ik zijn autonomie verkleinen door de kaders te bepalen en opdrachten te bedenken waar hij gehoorzaam aan moest zijn omdat onze relatie ook gegrond was op gezag. Dit hing vaak samen met momenten of bijlessen waarin het contact meer doelgericht was. Cahil stelde vragen vanuit onzekerheid over de opdracht die ik hem gaf en was dan minder autonoom. Op deze momenten nam ik dan meer verantwoordelijkheid en werd zijn autonomie logischerwijs minder.

## *5.2 Gezin & huiswerkbegeleider*

Ten tweede bleek dat de rol van omgeving bepalend is voor Cahils taalontwikkeling (Bakker et al., 2013, p. 13; Henderson & Mapp, 2002, p.40; Steensel, 2006). Eerder onderzoek naar schoolloopbanen volgens het resource-theoretisch perspectief laat zien dat de omgeving, als onderdeel van de sociale resources, een negatief of positief effect kan hebben op de ontwikkeling van een leerling (Terwel, Rodrigues & Koot-Dees, 2012, p. 129). Als huiswerkbegeleider maakte ik tijdelijk deel uit van de sociale resources van Cahil en wilde ik zijn taalontwikkeling positief beïnvloeden.

Ik stond in relatie met Cahil en ik had ook een rol binnen het gezin als de huiswerkbegeleider van de twee oudste kinderen. De invloed van mij als huiswerkbegeleider staat in figuur 2, waarin de drie componenten autonomie, relatie en autonomie zich op een andere manier tot elkaar verhouden dan in het contact met Cahil.

Mijn positie in dit gezin begint bij de autonomie van Emine. Zij heeft de verantwoordelijkheid voor het maken van het huiswerk van haar kinderen ingevuld door mij als huiswerkbegeleider te vragen. Hiermee gaf ze aan met mij in relatie te willen staan, ze vertrouwde mij hierin. De relatie begon daar en vervolgens was er een verandering in de autonomie van Emine en mij. Een deel van de verantwoordelijkheid voor het huiswerk van de kinderen is nu de verantwoordelijkheid van de huiswerkbegeleider geworden. In de relatie en deze verandering binnen de autonomie probeerde ik Emine's autonomie te beïnvloeden en zo veel mogelijk in stand te houden.



*Figuur 2. Emine en huiswerkbegeleider*

Het opbouwen van een relatie met het gezin en het kind was een basisvoorwaarde om samen te kunnen werken en om zaken bespreekbaar te maken. Fijngevoeligheid en openheid van een externe begeleider zijn hierin belangrijke aspecten. Bijvoorbeeld om in te schatten wanneer ik waarover in gesprek kon gaan met Cahils moeder. In vrijwel alle bijlessen waren er naast Cahil andere mensen in huis. In lijn met de waarde eerlijkheid heb ik geprobeerd oog voor hen te hebben en hen te groeten. Hoewel ik duidelijk kwam voor het geven van bijles heb ik me nooit minderwaardig of meer (hoger) gevoeld dan dit gezin. Uit de gesprekken die ik met hen had heb ik eerder nog meer respect gekregen voor de positie van dit gezin, als migranten tussen twee landen en culturen. Emine verwoordde het op een dag zo: 'hier ben ik een buitenlander, maar daar ook'.

Op basis van de relatie heb ik geprobeerd de rol van de omgeving te beïnvloeden en Emine aan te spreken op de autonomie en de verantwoordelijkheid die ze heeft. Op eigen initiatief heeft Emine de boeken een duidelijke plaats in de woonkamer gegeven. Dit komt vaker terug in dit actieonderzoek (paragraaf 3.3.4 en 4.3.3) omdat het een belangrijke stap is die Emine heeft gezet om de rijkheid aan talige zaken in de leeromgeving te vergroten. Dat heb ik positief gewaardeerd door het te benoemen en in de bijlessen de kinderen zelf boeken uit de kast te laten kiezen. Hoewel het (nog) niet lukt, wil Emine zorg dragen voor een rustige leeromgeving nadat ik dit met haar had besproken. Regelmatig heb ik teruggekoppeld hoe de bijles is verlopen, bijvoorbeeld welke taak er goed ging en wat lastiger was. Daardoor kreeg ze meer vertrouwen in het leren van haar kinderen omdat ik haar liet delen in mijn verantwoordelijkheid.

Het bespreken van het leren van Cahil met Emine en haar mogelijke rol hierin was lastig omdat zij zich niet altijd competent of in staat voelde om Cahil de ondersteuning voor zijn huiswerk te geven. Het bevestigen van wat al goed gaat

en het zoeken naar wat wel binnen haar mogelijkheden ligt zijn hier leidend. Ook hier is de relatie weer de basis. De waarde eerlijkheid vind ik hier zelf van groot belang omdat ik op basis van een goed contact eerlijk kan aangeven wat ik zie en denk. De eerlijkheid is niet gericht op het kleineren van de ander maar om samen te kunnen zoeken naar mogelijkheden, uitgaand van ieders talenten.

De pijl tussen de autonomie en de competentie geeft aan dat deze twee aan elkaar verbonden zijn, evenals dit bij Cahil het geval was. Het was niet voldoende om een gevoel van autonomie te ervaren, dit moest gekoppeld zijn aan het gevoel van competentie. Omgekeerd is het onvoldoende om in staat te zijn ondersteuning te bieden bij het huiswerk, ze moest dan ook de autonomie nemen om dit te doen. Het gemis wat Emine ervaart om haar kinderen te ondersteunen met het huiswerk lost zij op door de verantwoordelijkheid te nemen en aan mij als huiswerkbegeleider te geven. Het is niet voldoende om Emine alleen te wijzen op haar verantwoordelijkheid, ze is zich er van bewust dat ze haar kinderen zou kunnen ondersteunen, bijvoorbeeld op het gebied van lezen of huiswerk maken. Ze is echter niet altijd in staat om deze verantwoordelijkheid invulling te geven, bijvoorbeeld omdat ze weinig zicht heeft op concrete acties die ze kan ondernemen om huiswerkondersteuning te bieden. Dit had ook samenhang met de opvoeding en het kunnen handhaven van regels.

Als begeleider probeer ik haar aan te spreken op deze verantwoordelijkheid en dit te koppelen aan hoe ze deze verantwoordelijkheid kan nemen, bijvoorbeeld door het lezen van haar kinderen te stimuleren of voor te stellen dat ze familieleden zou vragen een bepaalde taak op zich te nemen.

### *5.3 Cahil, gezin & huiswerkbegeleider*

De twee bovenstaande modellen geven inzicht in de samenhang tussen relatie, competentie en autonomie en hoe ik dit als huiswerkbegeleider heb ervaren. Als deze twee modellen naast elkaar gelegd worden zijn er diverse parallellen te zien. *Zowel met Cahil als met zijn moeder – en de rest van de omgeving – is de relatie de basis om als huiswerkbegeleider invloed te kunnen hebben.* Waar bij Cahil de relatie als basis staat weergegeven, is bij zijn moeder de autonomie het vertrekpunt. Emine heeft het initiatief genomen om in relatie met mij te staan, voor Cahil was het een gegeven dat hij met mij moest samenwerken. Dit verklaart wellicht ook waarom het enige tijd duurde voordat hij mij meer vertrouwde.

De invloed van mij als huiswerkbegeleider lag voor beide in het vergroten van hun gevoel van competentie en het proberen te vergroten van hun autonomie. Bij Cahil kan dit door acties in te zetten als het tekenen van de lesstof en het aanleren van lees-strategieën. Het geven van bevestiging als onderdeel van de relatie had ook invloed op zijn gevoel van competentie.

Het was minder duidelijk wat ik kon doen in relatie met Emine op het vlak van autonomie en competentie. De acties die ik hiervoor inzette lagen vaak in de bevestiging: het geven van complimenten over het samen leren van een toets en het positief waarderen van de boeken die nu beneden staan.

De autonomie van Emine en Cahil hangen ook met elkaar samen. Omdat Emine de verantwoordelijkheid nam om het werk voor Cahil op te zoeken, kon Cahil hier geen regie over nemen. Emine was sturend in de kaders van de bijles, hij moest met mij samenwerken en het werk doen dat Emine bepaald had, soms ook met een toevoeging van mij (B8). De andere kant is dat Emine Cahil verantwoordelijk stelde voor het maken van zijn huiswerk, terwijl hij zich hier niet toe in staat voelde. Als huiswerkbegeleider kon ik hier op inspelen door het gevoel van competentie proberen te beïnvloeden door het geven van duidelijkheid, bevestiging en ondersteuning aan Cahil. Bij Emine deed ik ook een appel op haar autonomie, ik gaf aan dat zij of haar man Cahil wellicht konden ondersteunen in een bepaalde huiswerktaak (B11).

Concluderend geldt in alles dat *responsiviteit*, het aansluiten bij een gezin, de belangrijkste vaardigheid is geweest voor mij als extern begeleider. Als extern begeleider stond ik in *relatie* met dit gezin, ging ik uit van de *competentie* die zij hebben en probeer ik de invulling van de *autonomie* van de verschillende leden in het netwerk van Cahil te beïnvloeden. Door voortdurend te luisteren en aan te sluiten bij de vragen en kansen van dit gezin heb ik een positieve bijdrage kunnen leveren aan de Nederlandse taalontwikkeling van Cahil.

De VoorleesExpress, waarbij gewerkt wordt met vrijwilligers die bij gezinnen thuis komen om het voorlezen te introduceren, benadrukt ook dat aansluiting het voornaamste is wat een voorlezer in huis moet hebben (persoonlijke communicatie Broekert, 22 april 2014). Dit uit zich door nieuwsgierig te zijn naar de leefwereld van de ander en geen onnodige oordelen te vormen zonder de ander eerst naar redenen te hebben gevraagd. Een voorlezer dient zich te realiseren dat hij of zij te gast is. Vanuit het belang voor het kind is het vrijwel altijd mogelijk in gesprek te gaan over de leeromgeving of het samen lezen. Dit dient plaats te vinden op basis van een gelijkwaardige relatie, in vertrouwen en uitgaand van de mogelijkheden binnen een gezin. Mijn actieonderzoek sluit aan bij deze ervaring.

De grootste uitdaging voor de stimulering van taalontwikkeling van de kinderen in dit gezin lag binnen de autonomie. De verschillende verantwoordelijkheden en de invulling hiervan, door Cahil, zijn moeder, de leerkracht en mij als huiswerkbegeleider waren niet altijd duidelijk of praktisch haalbaar. Dit leidde ertoe dat mogelijke invullingen van verantwoordelijkheden, zoals voorlezen door Emine of woordjes lezen door Cahil, als onmogelijk werden ervaren. Eerlijkheid van mij als begeleider over wat ik zie en waar ik kansen zie voor de ouders opent het gesprek hierover. Als begeleider kan ik voorbeeldgedrag vertonen door enthousiasme voor lezen uit te stralen en het gevoel van competentie en autonomie van Cahil binnen de bijles proberen te vergroten. In het contact met zijn moeder heb ik ook geprobeerd aan te geven hoe Emine invulling kan geven aan haar verantwoordelijkheid, bijvoorbeeld door Cahil een rustige leeromgeving te bieden. Dit alles kan alleen op basis van de relatie en wederzijds vertrouwen.

Vanuit de waarde rechtvaardigheid ben ik dit onderzoek begonnen. Ik vind dat wij als maatschappij de mogelijkheid moeten bieden aan het talent van ieder kind en dat de beheersing van de taal hierin geen onnodige belemmering hoeft te vormen. Zoals uit mijn ervaringen in dit actieonderzoek blijkt is het opbouwen van een relatie en het luisteren naar het verhaal van de ander de basis om de ontwikkeling van een kind ruim baan te geven. Want Nederlands leren? *Dat doe je samen!*

#### *5.4 Discussie*

Dit actieonderzoek staat in een reeks van onderzoeken naar de invulling van ondersteuning op taalgebied (onder andere Abbott-Shim, Lambert & McCarty, 2003; Boomstra, 2014; Tuijl & Siebes, 2006). Het doel van dit onderzoek was het krijgen van inzicht in mijn rol als huiswerkbegeleider en de invloed die ik kan hebben op de taalontwikkeling van een kind met een taalachterstand in het Nederlands. Dit heb ik gedaan door één gezin en één jongen, Cahil, centraal te stellen. In het contact met Cahil heb ik vooral geprobeerd zijn gevoel van competentie te vergroten om hem te kunnen ondersteunen in zijn taalontwikkeling. Uit dit actieonderzoek blijkt dat de autonomie of het geheel van verantwoordelijkheden het meest complex is, maar dat hier wellicht de grootste kansen liggen voor het bestrijden van taalachterstand van kinderen. Het was niet altijd duidelijk wie waarvoor verantwoordelijk is of kan zijn. Hieronder volgen diverse beperkingen van dit onderzoek, die vooral samenhangen met de verschillende verantwoordelijkheden van de personen in de sociale resources van Cahil. Naar aanleiding van de bevindingen en beperkingen van dit actieonderzoek worden de mogelijkheden voor vervolgonderzoek geschetst.

De belangrijkste bevinding van dit onderzoek ligt in het belang van relatie om de competentie en autonomie te kunnen beïnvloeden. Emine heeft de verantwoordelijkheid voor het huiswerk van haar zoon ingevuld door mij te vragen bijles te geven. Het lijkt een eerste stap te zijn om ouders te wijzen op hun verantwoordelijkheid voor de taalontwikkeling van hun kinderen en vervolgens ook suggesties te geven hoe ze deze kunnen invullen. In gesprek met Emine (relatie) kon ik de thuisomgeving proberen te beïnvloeden. Dat deed ik dan door een appèl te doen op haar verantwoordelijkheid (autonomie), waarbij het belangrijk was dat ik duidelijk maakte dat ik geloofde dat ze hier toe in staat was (competentie).

De invloed van mijn aanwezigheid werd mogelijk verkleind door een zekere terughoudendheid ten aanzien van het interveniëren binnen een gezin die ik heb ervaren. Als Westerse, hoog opgeleide, jonge vrouw heb ik bepaalde ideeën over opvoeding en onderwijs die niet altijd overeenkomen met de situatie binnen dit gezin. Hoewel diverse onderzoeken aantonen dat een talige omgeving een positief effect heeft op de houding van kinderen ten opzichte van lezen (Weigel, Martin & Bennett, 2006, p.375), kan ik als begeleider niet eisen dat er boeken in de woonkamer komen of dat de ouders een krant gaan lezen bijvoorbeeld. Ik vond het een zoektocht naar de invulling van mijn



autonomie binnen het gezin. Intervenieren in de thuisomgeving viel voor mijn gevoel buiten de verantwoordelijkheid die ik van de ouders heb gekregen, zij hebben mij namelijk gevraagd om huiswerkbegeleiding te bieden en binnen dat kader moest ik handelen. Als begeleider vond ik het belangrijk om de gezinssituatie te respecteren en aan te sluiten bij wat de gezinsleden zelf als mogelijkheden zien, zoals Emine die zelf de boekenkast beneden heeft ingericht. Een actie die ontstaat uit eigen initiatief, zoals Emine die de boeken beneden neerzette, lijkt mij vaak beter en duurzamer dan een actie die wordt uitgevoerd na advies van een ander. Dit onderstreept weer dat het aansluiten bij een gezin doorslaggevend is voor de invloed op de (taal)ontwikkeling van kinderen, zoals in dit actieonderzoek naar voren kwam. Maar dit neemt niet weg dat ik in andere zaken wellicht pro-actiever had kunnen zijn. Ik had bijvoorbeeld eerder kunnen bespreken dat er onrust werd veroorzaakt omdat Emine niet duidelijk aangaf welk kind het eerste bijles kreeg. Deze terughoudendheid in het bespreken van wat ik zag met Emine kan een oorzaak zijn dat de invloed op de taalontwikkeling kleiner is dan binnen deze tijd mogelijk was geweest.

Mijn rol gaf unieke mogelijkheden omdat ik al een relatie had opgebouwd en zaken kon bespreken. Toch bracht mijn taak huiswerkbegeleiding ook beperkingen met zich mee. Een andere mogelijkheid zou zijn geweest om in een 'nieuw' gezin te ontdekken welke acties een begeleider kan ondernemen om de taalontwikkeling te stimuleren. Vanwege de tijd voor het actieonderzoek en de vertrouwensrelatie die ik met dit gezin al had opgebouwd is daar niet voor gekozen. In vervolgonderzoek kan er gekeken worden welke taken of acties een begeleider op zich kan nemen om de autonomie en competentie zo veel mogelijk te beïnvloeden. Dit zou inzicht moeten geven hoe op basis van een relatie de competentie en autonomie van een gezin beïnvloed kan worden en wat wenselijk en haalbaar is, binnen ethische en ideologische grenzen.

De invloed van Cahils omgeving en mijn invloed hierop hebben meer te maken met de autonomie en de verschillende verantwoordelijkheden van de personen in zijn omgeving. Deze ontdekking laat zien dat het bieden van ondersteuning op taalgebied veel verder gaat en zou kunnen gaan dan alleen acties op het gebied van taal, waar ik in dit actieonderzoek wellicht onvoldoende actie op heb ondernomen. In feite heb ik interventies gedaan in de cultuur van dit gezin en opvoedingsfactoren door het belang van lezen te introduceren en de moeder aan te spreken op haar mogelijkheden. De focus van dit onderzoek op taalontwikkeling kan in vervolgonderzoek vervangen worden door de focus op de invloed op de rol van de moeder of de integratie, waarin de taalontwikkeling een onderdeel is.

Vanwege de tijd zijn in dit onderzoek alleen gesprekken gevoerd met de moeder en de leerkracht als belangrijke personen in het netwerk van Cahil. Een bredere blik op het netwerk kan nieuwe aanknopingspunten bieden voor de organisatie van de taalondersteuning aan kinderen in migrantengezinnen. Uitgaande van de autonomie van ouders kan de taalondersteuning wellicht binnen het bestaande netwerk worden ingevuld. Maar het kan zijn dat een externe persoon nodig is,

zoals in het gezin van Cahil het geval was. In vervolgonderzoek kan nauwkeuriger en wellicht in meer gezinnen onderzocht worden wat de verantwoordelijkheden van de personen in een netwerk rond een kind met een taalachterstand zijn en hoe ze deze kunnen invullen. Een dergelijk onderzoek zou enerzijds zicht geven op de kracht van het netwerk en hoe deze ingezet kan worden en anderzijds in welke situaties externe ondersteuning wenselijk is.

Dit actieonderzoek werd ook beperkt door de tijd van de dataverzameling. Hoewel ik me op een stuk voorgeschiedenis en elf bijlessen heb kunnen baseren, kan ik geen uitspraken doen over de duurzaamheid van de invloed van mijn begeleiding, zoals het gevoel van competentie van Cahil of hoe de kinderen de boeken beneden ervaren. Na afloop van de dataverzameling gaven zijn moeder en leerkracht aan dat ze mijn bijlessen positief ervaren en Cahil heeft diverse succeservaringen gehad met het halen van toetsen door het samen leren met mij. Maar in hoeverre Cahil hier duurzaam mee geholpen is kan nog niet beantwoord worden. Vervolgonderzoek kan zich richten op gezinsgerichte interventies. Dit is ook in lijn met de eerdere aanbeveling om de omgeving te betrekken in de opvoeding, zeker in migrantengezinnen waar de familiecultuur en de eigen gebruiken hun plaats moeten krijgen (Van Pagée, 2003, in: Bartelink, 2010, p. 2). De duur van de interventie kan centraal staan: hoe lang kan er externe ondersteuning geboden worden die de autonomie en competentie van een gezin vergroot? Het antwoord op deze vraag zou bestaan uit een minimumtermijn waarna een duurzame invloed merkbaar is en een maximumtermijn, waarna de autonomie van het gezin wordt beperkt door de ondersteuning.

In het vergroten van de competentie van Cahil in het spreken van Nederlands speelde een andere beperking. Het Nederlands is wel mijn moedertaal, maar ik heb Cahil niet altijd foutloos Nederlands aan kunnen bieden. In de context van de bijles zijn mijn zinnen regelmatig niet compleet of altijd grammaticaal correct geweest. Enerzijds is dit natuurlijk mondeling taalgebruik, in het dagelijks leven spreekt men niet altijd in volledige zinnen. Anderzijds kan dit een negatief effect hebben omdat Cahil wellicht verkeerde formuleringen van mij onbewust overneemt. Als begeleider had ik hier meer alert op kunnen zijn, hoewel het nog niet naar voren kwam dat hij echt 'verkeerde' zinnen heeft overgenomen.

In dit actieonderzoek is specifiek ingezet op het verwerven van de Nederlandse taal door Cahil. Als begeleider kon ik geen ondersteuning bieden in het beheersen van zijn moedertaal omdat ik deze niet beheers. Een van de aanbevelingen van Linden en Kuiken (2012) is om ook de beheersing van de moedertaal op peil te houden (p.132). Het zou mogelijk zijn geweest om zijn ouders te wijzen op het belang van het blijven van leren van zijn eerste taal. Maar Emine had naar eigen zeggen weinig energie om Cahil ondersteuning te bieden voor het huiswerk. Daarbij komt het feit dat zij de Turkse taal schriftelijk ook niet goed beheerst. Omdat zijn moeder hem niet kan helpen in het leren van de Turkse taal heb ik deze actie buiten beschouwing gelaten en me gericht op de

andere factoren waar ik als huiswerkbegeleider wellicht wel invloed op zou kunnen hebben. Vervolgonderzoek kan inzicht geven in de mogelijkheden van externe ondersteuning, is het effectief om alleen op de Nederlandse taal in te zetten of is het noodzakelijk om ook het leren van de moedertaal te stimuleren?

Een aspect dat buiten het bereik van dit onderzoek viel, maar dat wel naar voren kwam in diverse gesprekken over dit actieonderzoek is de ideologische context van de situatie van migrantengezinnen. Die wil ik nog kort benoemen. Meerdere onderzoeken (Cummins, 1991 in: Leseman, 2000, p. 95; Genesee, Paradis & Crago, 2006, p. 131; Linden en Kuiken, 2012, p. 132) tonen aan dat het voor de taalontwikkeling van kinderen goed is om ook in de eerste taal te blijven leren. Het Sociaal en Cultureel Planbureau noemt wisselende bevindingen uit diverse andere onderzoeken over de invloed op het beheersen van de tweede taal door onderwijs in de eerste taal van kinderen aan te bieden (Turkenburg, 2001, pp.4,5). In 2004 is besloten dat er geen financiering meer verleend wordt aan het Onderwijs in Allochtone Levende Talen omdat dit de integratie en de schoolresultaten onvoldoende positief zou beïnvloeden (eerstekamer.nl<sup>1</sup>). Deze keuze is een van de vele uitingen van de zoektocht naar de invulling van de verantwoordelijkheid van de Nederlandse overheid in het bestrijden van de taalachterstanden. Vanuit mijn streven naar rechtvaardigheid vind ik dat wij als maatschappij hier een rol in hebben. Wij kunnen de taalachterstand bestrijden omdat de relatie de basis is en in gesprek gaan kan iedereen. Dit brengt me bij de titel van dit actieonderzoek: *Nederlands leren? Dat doen we samen!*

Samenvattend, als huiswerkbegeleider heb ik Cahil ondersteuning geboden bij zijn huiswerk en mijn bescheiden bijdrage proberen te leveren aan de strijd tegen taalachterstand. Cahil, zijn moeder en zijn leerkracht hebben mijn bijdrage als positief ervaren. Door dit actieonderzoek heb ik – in alle bescheidenheid – een praktische invulling kunnen geven aan het streven naar rechtvaardigheid en eerlijkere kansen voor Cahil in het onderwijs. Ik heb mijn rol als begeleider centraal kunnen stellen en terugblikkend op dit actieonderzoek kan ik niet anders dan afsluiten met de veel gebruikte zin: *'Verbeter de wereld, begin bij jezelf'*.

## Bronnenlijst

Abbott-Shim, M., Lambert, R., & McCarty, F. (2003). A comparison of school readiness outcomes for children randomly assigned to a Head Start program and the program's wait list. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(2), 191-214.

Asscher, J. J., Dekovic, M., Prinzie, P., Hermanns, J., & Akker, A. L. (2009). De betekenis van veranderingen in gezinnen die hebben deelgenomen aan het Home-Start programma en voorspellers van deze veranderingen. *Pedagogiek*, 29(3), 247-267.

Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid, een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Bartelink, C. (2010). *Eigen Kracht Conferentie*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.

Bellaart, H., & Pehlivan, A. (2011). *Met één hand kun je niet klappen. In Migrantenorganisaties en jeugdvoorzieningen werken samen aan toegankelijke hulp voor migrantengezinnen*. Utrecht: Forum, instituut voor multiculturele vraagstukken.

Bellaart, H. (2013) *Opvoeden doen we samen*. Utrecht: Forum, instituut voor multiculturele vraagstukken.

Berben, M. & Teeseling, M. van (2014). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs. Praktische handreiking voor docenten*. Amersfoort: CPS

Boeije, H., & Hart, H. 't, Hox, J.(2009). *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom onderwijs.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2012). *Technisch lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

Boomstra, N. W. (2014). *Read all about it! Parental beliefs, Interaction trajectories, and Language use of Antillean families involved in 'More Languages, More Opportunities'* (proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen

Broek, A. van den, Kleijnen, E. & Keuzenkamp, S. (2010). *Naar Hollands gebruik? Verschillen in gebruik van hulp bij opvoeding, onderwijs en gezondheid tussen autochtonen en migranten. Verdiepingsstudie Diversiteit in jeugdbeleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP)

Buter, A. (2001). *Meervoudige intelligentie en coöperatief leren*. Utrecht: Schooladviescentrum

Claes, M. & Gerritsen, M. (2007). *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Bussum: Coutinho

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.

Deetz, S. (1996). Describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization science*, 7(2), 191-207.

Eerste kamer [http://www.eerstekamer.nl/nieuws/20040519/afschaffing\\_oalt\\_gaat\\_door](http://www.eerstekamer.nl/nieuws/20040519/afschaffing_oalt_gaat_door) - geraadpleegd op 3 juni 2014

Elk, R. van, Lanser, D., & Veldhuizen, S. van (2011). *Onderwijsbeleid in Nederland. De kwantificering van effecten*. Den Haag: CPB Achtergronddocument.

Förrer, M. & Mortel, K. van de (2010). *Lezen...denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS

Forum. [http://www.forum.nl/Organisatie/Wat\\_is\\_FORUM](http://www.forum.nl/Organisatie/Wat_is_FORUM) - geraadpleegd op 17 juni 2014

Gass, S.M. & Mackey, A. (Eds.), (2012) *The Routledge handbook of second language acquisition (Routledge handbooks in applied linguistics)*. Londen: Routledge.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2006). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*, vol 11. Londen: Paul H Brookes Publishing.

Heinsbroek, A., Lucassen, G. & Leever, O. (2013) *Geen kind zonder voorlezen*. Utrecht: Platform VoorleesExpress.

Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement: Annual synthesis 2002. *National Center for Family & Community Connections with Schools*.

Hickendorff, M. & Janssen, J. (jaartal onbekend). *Het LOVS rekenen-wiskunde van het Cito. De invloed van contexten in groep 3, 4 en 5*. Universiteit Leiden / Cito Arnhem

Inspectie van het Onderwijs (2013). *Extra aandacht nodig voor achterstanden bij het jonge kind. Eindrapport bestandsopname voor- en vroegschoolse educatie in Nederland*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)

Linden, E. van der & Kuiken, F. (2012). *Het succes van tweetalig opvoeden, gids voor ouders en opvoeders*. Den Haag: Acco

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*, 3rd edition. Londen: Routledge.

Nederlands Jeugd Instituut (NJI) <http://www.nji.nl/Wet-OKE> - Geraadpleegd op 18 februari 2014

Rijksoverheid  
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerachterstand/taalachterstand-peuters>  
geraadpleegd op 4 februari 2014

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. London: Sage.

Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs: tussen wens en realiteit. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.

Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New directions for child and adolescent development*, 2006(111), 51-66.

Steensel, R. van (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.

Stevens, L., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M. & Werkhoven, W. van (4e herdruk 2009). *Zin in school*. Amersfoort: CPS

Terwel, J., Rodrigues, G. & Koot-Dees, D. van de (2011). *Tussen afkomst en toekomst. Case studies naar de schoolloopbanen van leerlingen van 10 - 21 jaar*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant

Tuijl, C. van, & Siebes, R. (2006). *Het rendement van Opstap in de basisschoolperiode. Een longitudinaal onderzoek naar effecten van een gezinsgericht stimuleringsprogramma bij Turkse en Marokkaanse gezinnen*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau

Valk, H. A. de, Noam, K. R., Bosch, A. M., & Beets, G. C. (2009). *Children in Immigrant Families in the Netherlands: A statistical portrait and a review of the literature (No. inwopa577)*. UNICEF Innocenti Research Centre.

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.