

Zwijgen in alle talen



Desirée Heller

Fontys Hogeschool OSO
M SEN Toets PGO - domein gedrag
Augustus 2014
(beoordeling: 8)



Inhoudsopgave

	Bladzijde
Voorwoord	<u>5</u>
Samenvatting	<u>6</u>
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	
1.1 Onderzoekscontext	<u>7</u>
1.2 Probleemstelling	<u>7</u>
1.3 Eigen professionele rol	<u>8</u>
1.4 Relevantie	<u>8</u>
1.5 Onderzoeksvraag	<u>9</u>
1.6 Deelvragen	<u>9</u>
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	
2.1 Kernbegrippen en literatuur	<u>10</u>
2.2 Selectief mutisme	<u>10</u>
2.3 Taalverwerving	<u>11</u>
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	
3.1 Doel van het onderzoek	<u>15</u>
3.2 Onderzoeksparadigma	<u>15</u>
3.3 Onderzoeksstrategie	<u>15</u>
3.4 Respondenten	<u>16</u>
3.5 Ethische aspecten	<u>16</u>
3.6 Onderzoeksmethoden	<u>17</u>
3.7 Waarborging onderzoekskwaliteit (triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid)	<u>17</u>
3.8 Data-analyse	<u>18</u>
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	
4.1 Leeswijzer	<u>19</u>
4.2 Procesbeschrijving onderzoek	<u>19</u>
4.3 Verzamelde data	<u>21</u>
4.4 Data-analyse en korte conclusies	<u>21</u>
Hoofdstuk 5 Conclusie en Reflectie	
5.1 Leeswijzer	<u>24</u>
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag	<u>24</u>
5.3 Betrouwbaarheid onderzoeksmethodologie	<u>27</u>
5.4 Aanbevelingen	<u>28</u>
5.5 Reflectie onderzoeksproces	<u>28</u>
Literatuurlijst	<u>30</u>
Bijlagen	
❖ Bijlage 1: Documentenonderzoek	<u>32</u>
❖ Bijlage 2: Codeboom interviews	<u>42</u>
❖ Bijlage 3: Narratief observaties	<u>43</u>
❖ Bijlage 4: Handelingsplan Alina	<u>45</u>
❖ Bijlage 5: Verwerkingsopdracht HGW1	<u>47</u>
❖ Bijlage 6: Verwerkingsopdracht GDR2A	<u>51</u>

Voorwoord

In dit onderzoeksverslag vertel ik waarom ik mijn onderzoeksthema heb gekozen, gebaseerd op de probleemstelling. Ik leg uit wat de relevantie van dit onderzoek is en wat mijn professionele rol daarbij is. Het thema van het onderzoek ligt binnen internaliserend gedrag: selectief mutisme.

Dit onderzoeksverslag bevat een theoretisch kader met daarin een definiëring van de bijbehorende kernbegrippen. Mijn Critical Friends hebben mij geholpen om het tijdsperspectief tijdens het schrijven te bewaken. Dit is een valkuil die door beoordelaars werd genoemd, waarin duidelijk werd dat ik soms verdwaal in een zin als ik teveel tegelijk wil vertellen. Tijdens het schrijven van dit onderzoeksverslag heb ik hier extra aandacht aan besteed.

Na het theoretisch kader beschrijf ik in welke onderzoeksmethodologie ik heb gebruikt om het doel van mijn onderzoek te bereiken. Hierin vertel ik welk onderzoeksparadigma bij mijn onderzoek past en welke onderzoeksstrategieën hierbij passen.

Ik draag zorg voor de ethische aspecten en ik zorg voor waarborging van het onderzoekskwaliteit. Dit wordt uitgelegd in hoofdstuk 3.

Ik heb bewust gekozen voor een talige presentatie van de data. Ik leg uit welke aanpassingen ik heb aangebracht ten aanzien van het onderzoeksvoorstel en ik zet uiteen hoe ik de data heb verwerkt binnen het onderzoek. De verzamelde data zijn opgenomen in de bijlagen.

De gekozen competenties en de basisdimensies zijn in dit onderzoeksverslag verweven. Evenals de verwerkte modules HGW1 en GDR2A. Hierin laat ik de triade theorie-persoon-praktijk terugkomen en heb ik gedurende het onderzoeksproces met een leer- en nieuwsgierige houding het onderzoek uitgevoerd.

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd op een openbare Daltonschool voor regulier onderwijs, waar ruim 530 leerlingen onderwijs volgen dat door 42 medewerkers met zowel lesgebonden en niet-lesgebonden taken wordt verzorgd.

In dit onderzoek is gezocht naar antwoorden op de vraag hoe het internaliserend gedrag van één specifieke leerling, Alina genaamd, doorbroken kan worden. Gedurende het onderzoeksproces kon ik kenmerken van selectief mutisme plaatsen in de gekozen case study. Hierdoor werd de focus gelegd op het onderzoeken van selectief mutisme en of er in dit geval sprake van zou zijn. Selectief mutisme is een angststoornis die binnen de module GDR2A ter sprake is gekomen. Tijdens dit college kreeg ik steeds meer herkenning bij mijn casusleerling. Daarnaast werd selectief mutisme genoemd in feedback van een beoordelaar, waardoor ik mij hier verder in ben gaan verdiepen.

In de onderzoeksvragen spreek ik niet van selectief mutisme, maar van internaliserend gedrag. Ik heb dit zo gelaten, omdat ik de onderzoeksvragen passend vond bij het onderzoeksproces. Ook al werd mij later duidelijk dat er sprake was van selectief mutisme, had ik aan de start van het onderzoek nog geen benul van het internaliserend gedrag dat Alina vertoonde.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek is vast te stellen dat Alina zeer sterk de kenmerken van selectief mutisme vertoont. Ik heb de kenmerken van selectief mutisme neergelegd naast de symptomen van het internaliserende gedrag van Alina. Dit heb ik kracht bijgezet door documentenonderzoek, literatuuronderzoek, observaties en interviews. Hierin werd duidelijk dat Alina dezelfde behoeften heeft als een kind met selectief mutisme. De leerkrachten gaven aan handvatten te willen voor het internaliserend gedrag van Alina. In dit onderzoek zal ik een handelingsplan aanreiken, waarmee de leerkrachten aan de slag kunnen. Ik mag als leerkracht geen diagnose stellen en zal dit overlaten aan deskundigen. Dit onderzoek is een vooronderzoek voor het internaliserend gedrag van Alina. Ondanks dat er nog geen diagnose is gesteld, zal ik in dit onderzoek spreken over selectief mutisme bij Alina. De prognose is gebaseerd op kennis uit een uitgebreid literatuuronderzoek en het observeren van de ontwikkeling van Alina. Op basis van de verzamelde gegevens heb ik een handelingsplan ontwikkeld en doe ik een voorzichtige uitspraak over de toekomstige ontwikkelingen.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Onderzoekscontext

Dit onderzoek wordt geschreven voor een openbare Daltonschool voor regulier basisonderwijs. De naam van de betreffende school is wegens privacyredenen gefingeerd, vanaf nu wordt er gesproken over 'het Dekk'. Ik heb gekozen voor een verzonden naam ten behoeve van de leesbaarheid en om het leestempo te behouden. Ook om de privacy van de respondenten te waarborgen en ten behoeve van de leesbaarheid, heb ik ervoor gekozen om namen van personen te anonimiseren.

Daltononderwijs is ontwikkeld door Helen Parkhurst in de eerste helft van de 20ste eeuw in de Verenigde Staten. Ze was leerkracht op een kleine school en werkte (noodgedwongen) met een groep leerlingen van verschillende leeftijden en met veel verschillende niveaus. Ze wilde graag dat al deze kinderen zo goed mogelijk tot hun recht zouden komen in haar klas. Daarbij had ze zelf niet zulke geweldige herinneringen aan haar schooltijd; ze had het gevoel dat haar leergierigheid de kop was ingedrukt en dat ze veel tijd had besteed aan onnodig wachten en luisteren. Ze merkte dat de kinderen in haar klas erg gebaat waren bij haar nieuwe aanpak. Hierin was er veel aandacht voor de zelfstandigheid van kinderen. Ook liet ze kinderen regelmatig zelf keuzes maken zonder zelf de leiding als groepsleerkracht uit handen te geven. Ook leerde ze hen vanaf jongs af aan samen te werken met andere kinderen. In haar aanpak baseerde ze zich op een aantal principes die ze belangrijk achtte voor alle mensen, te weten; verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerking. Vanuit deze dagelijkse praktijk is het daltononderwijs verder ontwikkeld (Nederlandse Dalton Vereniging, 2014).

De uitvoering van dit onderzoek vindt plaats in mijn kleutergroep. De groep bestaat uit 28 leerlingen. De klas is een weerspiegeling van de maatschappij. Nederland bestaat uit een diversiteit van verschillende soorten culturen. In mijn kleutergroep zitten leerlingen van verschillende afkomst en met een andere cultuur. De kinderen leren elkaar hoe het er bij hun thuis aan toe gaat. De barrière hierin is de taal. Op school is de afspraak dat er Nederlands gesproken wordt. Er zijn echter veel leerlingen bij mij in de klas, waarvan Nederlands niet hun moedertaal is. Zij komen op school met een minimale Nederlandse woordenschat en mijn ervaring is dat hun gedrag hierdoor verandert. Ze komen onzeker over en laten merken dat ze zich niet thuis voelen, door zich terug te trekken. Wanneer een kind op school wordt geplaatst, waar de omgeving onbekend is en hij of zij zich niet goed kan uitdrukken omdat de taal niet gesproken wordt, kan het zijn dat zijn of haar gedrag verandert (Vermeer, 2005). Dit was de aanleiding om dit onderzoek te starten. Het begon met de gedachte dat een kind moeite heeft om zich verstaanbaar te maken en geen andere manier weet, dan in de moedertaal, om uitingen kenbaar te maken. Ik zag een kind dat zich helemaal terugtrok en niets meer durfde te zeggen. Hierbij zag ik geen groei in de ontwikkeling van het kind, wat mij zorgen baarde. In dit onderzoek focus ik mij alleen op de taalontwikkeling, waarbij ongetwijfeld andere ontwikkelingen terug te zien zijn, zoals bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ontwikkeling.

1.2 Probleemstelling

In mijn kleuterklas is Alina van Turkse komaf geplaatst en zij weigert te praten. Haar ouders geven aan dat ze thuis wel praat (met name Turks) en dat ze Nederlands verstaat en spreekt. Op school is hier echter nauwelijks iets van te merken. Ze raakt in zichzelf gekeerd en sluit zich af. Mijn vermoeden is dat ze zich niet thuis voelt in de Nederlandse taal en zich niet

goed kan uiten in deze taal. Haar lexicon is beperkt, doordat haar ouders de Nederlandse taal nauwelijks kunnen aanbieden. Ze heeft niet de voorwaarde van veiligheid en durft zich niet te uiten in het Nederlands (Dijkstra, 1993). Dit veroorzaakt frustratie bij het kind en onbegrip in haar omgeving. Ze heeft een tekort aan de persoonlijkheidsfactoren durf en (zelf)vertrouwen. Gekoppeld aan het taalgebruikersmodel van Dijkstra & Kempen (1993), via de module TAA2, doorloopt ze de ontwikkeling van taalperceptie (het waarnemen van taal). Ze kan spraakklanken herkennen en woorden opsporen, maar het lukt haar niet om de taal te produceren. Ze heeft moeite om gedachten en bedoelingen uit te drukken (zinsgenerator). Aan het opzoeken van passende woorden voorzien van voorvoegsels en uitgangen (woordsynthetisator) en de uitspraak van woorden en zinnen sturen (articulator) komt ze niet eens toe. Door gebruik van het taalgebruikersmodel en observaties, heb ik mijn vermoeden gebaseerd. Hierin wordt duidelijk dat zij zich bij de leerkracht en de kinderen veilig voelt, ze op sociaal-emotioneel gebied past in de groep en in de klas de weg weet te vinden. Alleen bij het (moeten) spreken, sluit ze zich af. Deze gedragsverandering motiveerde mij om te onderzoeken wat Alina nodig heeft, zodat haar dagelijks functioneren niet meer belemmerd wordt. Daarnaast vroeg ik mij af wat voor effect haar gedrag heeft op het aanleren van de tweede taal.

1.3 Eigen professionele rol

Mijn professionele rol ten aanzien van de probleemstelling is die van groepsleerkracht in de onderbouw. Als groepsleerkracht en onderzoeker op het DekA participeer ik actief in gesprekken tijdens (bouw)vergaderingen. Door de opbrengst van dit onderzoek te delen met collega's kan er een proactieve houding ontstaan bij de leerkrachten ten opzichte van taalontwikkeling bij jonge, anderstalige kinderen en het gedrag wat ze laten zien. De opbrengst van het onderzoek, maar zeker ook het proces dat leidt tot het schrijven van het geheel, is dus direct van waarde voor de aanpak bij aankomende anderstalige kleuters. De taken die ik zal uitvoeren zullen vooral gericht zijn op het intensief observeren en bestuderen van betreffende leerling, waarbij ik het onderzoek zal uitvoeren.

1.4 Relevantie

Specifiek voor dit onderzoek wil ik meer inzicht krijgen in de problematiek van Alina, zodat ik als leerkracht beter begrijp hoe ik haar kan stimuleren in haar taalontwikkeling. Ook is het verkrijgen van meer informatie over haar speciale behoeften relevant voor haar omgeving (leerkrachten, ouders en andere betrokkenen), zodat zij daar beter op kunnen inspelen. Wat betreft de maatschappelijke relevantie kunnen andere onderwijsprofessionals baat hebben bij dit onderzoek, doordat ze vergelijkbare gevallen tegenkomen in de praktijk. Tot slot draagt het bij tot weloverwogen en goed onderbouwde beslissingen voor de later gekozen aanpak voor de casusleerling.

In relatie tot mijn professionele ontwikkeling sluit dit onderzoek aan bij mijn opgestelde leerdoelen. Orthopedagogisch competent wil ik meer te weten komen over de diversiteit van leerlingen op het gebied van gedrag. Naast het volgen van modules in het domein gedrag binnen de Master SEN, staat dit onderzoek bij om data over bepaald gedrag te verzamelen. Dit sluit aan bij mijn doel om leerlingen met bijzonder gedrag te kunnen begeleiden in hun ontwikkeling op een verantwoorde, theoretisch onderbouwde wijze. In dit onderzoek verdiep ik mij in een leerling met internaliserend gedrag.

1.5 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt: *"Op welke manier kan ik het internaliserend gedrag van Alina doorbreken en de taalverwerving stimuleren?"*

In de onderzoeksvraag is een duidelijk oorzaak-gevolgrelatie terug te zien als het gaat om internaliserend gedrag en taalverwerving. Of deze twee zaken daadwerkelijk verband met elkaar hebben, zal later in dit onderzoeksverslag naar voren komen.

1.6 Deelvragen

1. Op welke momenten vertoont Alina internaliserend gedrag en op welke momenten vertoont ze dit niet?
2. Wat heb ik nodig om het internaliserend gedrag van Alina te doorbreken?
3. Hoe verloopt het proces van tweede taalverwerving op dit moment bij Alina?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Kernbegrippen en literatuur

De kernbegrippen in het onderzoeksthema hebben verband met of zijn van invloed op elkaar. Deze begrippen zijn selectief mutisme en taalverwerving. Binnen internaliserend gedrag is er een angststoornis van toepassing op het gedrag van Alina; selectief mutisme. Het begrip selectief mutisme zal in dit hoofdstuk worden uitgewerkt aan de hand van passende literatuur. Met het begrip taalverwerving wordt er gekeken naar de tweede taalontwikkeling bij jonge kinderen en de specifieke kenmerken hiervan.

2.2 Selectief mutisme

Angst- en stemmingsstoornissen zijn internaliserende stoornissen. Angst is normaal, hoort bij het leven en komt terug in de ontwikkelingsfasen van een kind. Om de wereld te ontdekken, komt een kind op onbekende gebieden, waarbij een gevoel van angst los kan komen. In het geval van Alina is het verhuizen naar een ander land, met een andere taal en een andere cultuur het onbekende gebied, waarbij een gevoel van angst los is gekomen. De angst uit zich in het niet spreken in sociale situaties waar dit wel van haar verwacht wordt, zoals op school, terwijl ze thuis tegen de mensen waar ze vertrouwd mee is wel kan spreken. Deze angststoornis wordt selectief mutisme genoemd. Selectief mutisme komt bij ongeveer 1 tot 7 op de 1000 kinderen voor (De Jonge, z.j.).

In DSM-IV zijn de criteria als volgt:

- A. Niet spreken in specifieke sociale situaties (waarin verwacht wordt dat er wel gesproken wordt, bijvoorbeeld op school) ondanks spreken in andere situaties.
- B. De stoornis interfereert met het functioneren op school of op het werk, of met sociale communicatie.
- C. Duur van tenminste een maand (niet beperkt tot de eerste maand op school).
- D. Het niet spreken wordt niet veroorzaakt door een gebrek aan kennis van, of vertrouwen met, de gesproken taal die nodig is voor de sociale situatie.
- E. De klacht wordt niet beter verklaard door taal-/spraakstoornis (bijvoorbeeld stotteren) of door een gebrek aan kennis van de gesproken taal die nodig is voor de sociale situatie.

Met deze criteria kan echter niet een diagnose gesteld worden, ze zijn slechts een middel ter classificatie van deze stoornis (DSM-IV American Psychiatric Association, 2000).

Selectief mutisme lijkt op extreme verlegenheid. Het lijkt alsof het kind wordt geblokkeerd om te spreken. Bij Alina was dit op het eerste gezicht ook waar te nemen. Door haar langer in de klas te hebben en veel te observeren, begon haar zwijgen eerder koppig te lijken dan angstig. In het begin zag ik haar onzekerheid, maar Alina is, zoals veel kinderen met selectief mutisme, een rustig meisje die zich netjes gedraagt op school. Hierdoor leek het of ze normaal functioneerde en niet angstig was, waardoor het niet spreken koppigheid leek. Dit is een valkuil geweest voor mij als leerkracht, omdat ik sneller geneigd was te denken dat het vanzelf over zou gaan. Maar na ruim een half jaar kreeg ik toch het gevoel meer actie te moeten ondernemen. Een lange tijd niets (kunnen) zeggen tegen anderen is frustrerend en een belemmering in de ontwikkeling (De Jonge, z.j.).

Soms is de grens tussen ernstige verlegenheid en selectief mutisme moeilijk te trekken. Er wordt vaak ook gedacht dat het vanzelf over zal gaan of dat een kind er over heen zal gaan groeien (Güldner, 2012). De ouders van Alina hadden dezelfde gedachte. Wanneer ik mijn zorgen aangaf over het niet spreken van Alina, antwoorden ze mij dat Alina gewoon verlegen was, net als haar moeder en haar zussen, en dat het in groep 3 wel over zou gaan. Voor mij gaf dit geen voldoening, omdat Alina in groep 1 doubleerde en ze in de tussentijd een minimale vooruitgang had geboekt. Haar verlegen temperament en de aanpassingen aan een nieuwe cultuur kunnen oorzaken zijn van selectief mutisme. Zoals de ouders vertelde zit de extreme verlegenheid ook in de familie, waarbij de erfelijke factor ook een oorzaak kan zijn. Andere oorzaken kunnen zijn beperkte socialisatie met anderen, buiten de school en spraak- of taalmoeilijkheden.

Selectief mutisme komt vaker voor bij kinderen uit een migrantengezin (De Jonge, z.j.). Alina komt uit een migrantengezin van Turkse afkomst. Ze hebben in Nederland geen familie wat mogelijk zorgt voor een meer geïsoleerd leven. Ouders hebben aangegeven alleen Turks te spreken thuis. Hierdoor komt Alina beperkt in aanraking met de Nederlandse taal.

Een andere factor overlapt met die van het opgroeien in een migrantengezin, namelijk tweetaligheid. Kinderen met een tweetalige opvoeding hebben een verhoogd risico op het ontwikkelen van selectief mutisme (De Jonge, z.j.).

Angst is de grondreden voor het mutisme, maar deze taalbarrières maken het kind mogelijk nog meer zelfbewust over haar spraakvaardigheden en dit verhoogt mogelijk de angst van het kind om beoordeeld te worden door anderen wanneer ze praat (Güldner, 2012).

Alina is 4;9 jaar en een diagnose is nog niet gesteld. Ik merkte dat ik moeite had om het selectief mutisme te onderscheiden van algemene verlegenheid. Aan het begin van het schooljaar had ik het idee dat Alina gewoon heel verlegen was en dat de fase van stil zijn vanzelf wel over zou gaan. Na ruim een half jaar Alina in mijn groep te hebben, kreeg ik het vermoeden dat er meer aan de hand zou kunnen zijn. Door haar anderstalige opvoeding gaf ik haar de tijd zich veilig te voelen bij de Nederlandse taal. Anderstalige kinderen kunnen een half jaar nodig hebben voor ze iets durven zeggen in een nieuwe taal (De Jonge, z.j.). Na deze periode van wennen, wilde ze nog niet spreken. Daarom heb ik ervoor gekozen om gericht te onderzoeken hoe het internaliserende gedrag aangepakt kon worden.

2.3 Taalverwerving

Tweede taalontwikkeling bij jonge kinderen

Schaerlaekens (2006) onderscheidt twee soorten taalverwerving:

- Simultane taalverwerving: verschillende talen worden vanaf de geboorte aangeboden.
- Successieve taalverwerving: het kind leert op latere leeftijd een tweede taal.

De scheiding tussen simultane en successieve taalverwerving wordt getrokken bij een leeftijd van 3 jaar. Alina leert de Nederlandse taal aan door successieve taalverwerving, omdat zij in de kleuterklas pas echt te maken krijgt met de Nederlandse taal. In het gezin wordt er praktisch Turks gepraat en hoort zij in geringe mate een Nederlands woord voorbij komen. Successieve tweede taalverwerfers maken andere constructies dan moedertaalsprekers, deze fouten worden beschreven als afwijkingen van de doeltaal, de fouten worden beschouwd als stappen in het taalverwervingsproces (tussentaal). De tussentaal blijkt voorspelbaar te zijn en de processen van eerste- en tweede taalverwerving verschillen hierin niet van elkaar (Vermeer, 2005). Deze opvatting wordt de universalistische taalverwervingshypothese

genoemd. Een taalleerder stelt hypothesen op over de regels vanuit het taalaanbod dat hij krijgt. Deze regels worden steeds weer getoetst en bijgesteld in uiteenlopende situaties. Voor deze benadering wordt vaak het woord creatieve constructie gebruikt: de taalverwerver is een creatieve bouwer aan zijn eigen taal (Vermeer, 2005).

Meertalige kinderen vertonen in grote lijnen dezelfde volgorde van taalontwikkeling als eentalige kinderen (Paradis en Genessee, 1997). Kinderen lopen in hun taalontwikkeling verschillende fasen door: een voortalige periode (0-1 jaar), een vroegtalige periode (1-2;6 jaar), een differentiatiefase (2;6 – 5 jaar) en een voltooiingsfase (v.a. 5 jaar).

Fasen in het proces van tweedetaalverwerving

Volgens Fuchs (2000) verloopt de taalverwerving van een tweede taal via een aantal fasen.

1. Stille periode: Kinderen gaan opzoek naar herkenbare dingen, ze zoeken veiligheid en routine.
 2. Redzaamheidsfase: het kind begint deel te nemen aan het leven in de klas. Het gaat de taal gebruiken om aan te geven wat het wil. Dit taalgebruik zal beperkt worden tot losse woordjes, later zal het kind twee woordzinnen gaan gebruiken.
 3. Sociale fase: het kind heeft voldoende taal tot zijn beschikking om andere kinderen te begrijpen en om met andere kinderen te kunnen praten. Dit blijft beperkt tot speelsituaties en niet leersituaties.
 4. Leertaalfase / instructietaalfase: het kind kan de instructie van de leerkracht volgen en kan deelnemen aan de lessen. Gericht onderwijs zal wel nodig blijven.
- Dit betekent dat de dagelijkse algemene taalvaardigheid (DAT) een hoog niveau heeft bereikt: de leerling kan het dagelijkse leven in de klas goed begrijpen. Met betrekking tot de CAT (cognitieve academische vaardigheden) zal de leerling extra instructie nodig hebben. Kort gezegd, bevindt Alina zich in de redzaamheidsfase. In paragraaf 4.4 zal ik hier verder over uitweiden.

Tabors (1997) beschrijft ook vier stappen in de verwerving van een tweede taal (Juliën, 2008).

1. Het kind gebruikt de thuistaal in de omgeving waar alleen de tweede taal wordt gebruikt. Tabors (1997) beschrijft deze fase als 'kort'.
2. Het kind gaat door een periode waarin het zwijgt terwijl de receptieve kennis van de tweede taal groeit. In deze fase communiceert het kind wel maar met gebaren of met enkele woorden.
3. Het kind gebruikt telegramstijl en bekende standaarduitdrukkingen.
4. Het kind begint de tweede taal actief te gebruiken en de zinnen worden steeds complexer geformuleerd.

Alina gaat een periode door waarin ze zwijgt. Volgens Tabors (1997) groeit in deze periode de receptieve kennis. Waarschijnlijk gebeurt dit wel bij Alina, maar in zulke beperkte mate dat het voor de buitenwereld niet zichtbaar is. Alina communiceert met wijzen naar en het aanraken van voorwerpen.

De fasen in het proces van tweede taalverwerving, beschreven door Fuchs (2000) en Tabors (1997) vind ik op elkaar lijken. Fuchs (2000) belicht de fasen in het proces van tweede taalverwerving gericht op de sociaal – emotionele ontwikkeling van kinderen en Tabors

(1997) beschrijft preciezer het taalgebruik van tweede taalverwervers in de verschillende fasen. Daarom heb ik beide beschrijvingen opgenomen.

Vroegtijdig signaleren en interveniëren tijdens het beginnend lezen

Kwalitatief goed taal/leesactiviteiten in de kleutergroepen en in groep 3 vormen het beste wapen tegen leesuitval (Snow, Burns and Griffin, 1998).

Volgens Stanovich (1997) is een probleem, dat goede lezers alleen maar beter worden en zwakkere lezers slechter. Hij illustreert de gevolgen van goed en slecht lezen als volgt: Kinderen die goed kunnen technisch lezen, lezen meer woorden, leren meer woorden, begrijpen beter, zijn gemotiveerd voor lezen en beleven er plezier aan; Kinderen die moeizaam technisch lezen, lezen minder, lezen langzamer, leren minder woorden en zijn minder gemotiveerd om te lezen. Ik beredeneer hieruit dat Alina in de negatieve spiraal zit die Stanovich (1997) beschrijft. Alina spreekt niet, waardoor ze geen succeservaringen opdoet met het spreken van de Nederlandse taal, ze leert minder woorden en is minder gemotiveerd om te spreken.

Veel leesproblemen zouden kunnen worden voorkomen door vroegtijdig interveniëren en het vervolgens geven van intensieve instructie, bijvoorbeeld door in een klein groepje de instructietijd uit te breiden aan de risicolezers (Snow, e.a., 1998). Bij Alina zorgen de groepsleerkrachten en ik ervoor dat zij extra instructietijd krijgt voor de zaakvakken. Ik neem haar apart en ga nogmaals met haar de aangeboden activiteiten doen. Ze praat er niet bij, maar ik zie aan haar dat ze het begrijpt doordat ze zelf de taak wil uitvoeren. Wanneer ze niets meer doet, betekent het dat ze niet meer verder komt. Ik blijf tegen haar praten en complimenteer haar wanneer het goed gaat. De waarden die hierachter zit, is dat ik overtuigd ben van het feit dat een positieve uitstraling van de leerkracht een verschil kan maken bij de leerling. Zoals terug te vinden in verwerkingsopdracht HGW1, omschrijft Marzano (2007) dat een positieve basishouding van een leerkracht in het omgaan met verschillen een effectieve preventie blijkt van gedragsproblemen en in elk geval goed zijn voor alle leerlingen.

Een belangrijke stap bij preventie: Waarom vallen kinderen tijdens het leren lezen uit? Volgens Reid (2000) zijn leesproblemen niet het gevolg van intelligentie, ras of etniciteit. De uitval moet worden toegeschreven aan factoren bij het kind, maar ook aan thuis- en schoolfactoren. Zo laat onderzoek zien, dat in de praktijk scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie sterk van elkaar verschillen in leesresultaten. Verschillen die voor een belangrijk deel toegeschreven moet worden aan verschillen in leesdeskundigheid van de leraren, maar ook aan te lage doelen voor de leerlingen stellen. Met name kinderen uit risicogroepen zijn gevoelig voor factoren die met de kwaliteit van het leesonderwijs in een school te maken hebben. Alina heeft de nadelige thuisfactor dat er binnen het gezin geen Nederlands gesproken wordt. Ik moet toegeven dat ik geen hoge doelen stel voor Alina op het gebied van taal, omdat ik eerst aan haar zelfvertrouwen wil werken. Dit kan een schoolfactor zijn die meespeelt in de uitval van het aanleren van de Nederlandse taal. Ik vind het belangrijker om eerst aan haar zelfvertrouwen te werken, omdat ik denk dat ze het zelfvertrouwen nodig heeft om zich de taal eigen te maken.

Excellente instructie, die zich vooral door een hoge mate van expliciet zijn kenmerkt, wordt als de beste interventie gezien voor kinderen die problemen met lezen hebben. Vanuit de optiek van preventie acht men het voor potentiële risicolezers van groot belang, dat er al in de voorschoolse periode en in de kleutergroepen aan hun problemen - bijvoorbeeld spraak/taalproblemen- aandacht wordt besteed. Als men kinderen met problemen vroegtijdig helpt, worden ze betere lezers dan kinderen die na het 9e jaar - dus laat- worden geholpen. Ik maak hieruit op dat vroegtijdig hulp bieden aan kinderen effectief werkt. Het zorgt ervoor dat zwakke lezers gemiddelde lezers worden. 85% van de potentiële risicolezers kan volgens Vernooy (2003) al zeer vroeg opgespoord worden. Kinderen geven al in de kleuterperiode signalen af, bijvoorbeeld een moeizaam verlopende spraak/taalontwikkeling, die erop duiden dat als er niet wordt ingegrepen het mogelijk verkeerd met hun leesontwikkeling zal gaan. Vroegtijdig signaleren van kinderen die het gevaar lopen leesproblemen te krijgen, betekent ook dat deze kinderen meer tijd moeten krijgen om succesvolle lezers te worden.

Ik denk dat het daarom van belang is om te beschikken over goede programma's voor risicokleuters en over goede methoden voor leren lezen en voortgezet technisch lezen. Onder goede programma's en goede methoden versta ik programma's en methoden die op effectief gebleken wetenschappelijke inzichten gebaseerd zijn en tijdens de ontwikkeling door uitgevers in de praktijk goed uitgetoetst zijn. In mijn praktijksituatie wordt er gebruik gemaakt van Kleuterplein. Deze methode bevat extra activiteiten voor risicokleuters en een digitale leeromgeving, waarbij extra geoefend kan worden met taal. Een kritisch punt vind ik dat de uitvoering van de activiteiten door de leerkracht op de juiste wijze moet gebeuren, anders is het programma direct minder functioneel. De kwaliteit van de leerkracht is dus van belang.

Excellente instructie bij het leren lezen krijgt volgens mij vorm door het Directe Instructiemodel. Grossen (1997), Stanovich (1993) e.a. bevestigen dit door uit onderzoeken op te maken dat het Directe Instructiemodel de beste resultaten opleveren, waarbij het model gepaard moet gaan met intensiteit, voldoende tijd, gestructureerdheid en expliciteit. Met deze informatie in mijn achterhoofd zal ik binnen dit onderzoek passend onderwijs voor Alina realiseren.

Preventie in de kleutergroepen

Volgens Snow e.a. (1998) moeten bij kleuters de volgende kernactiviteiten plaatsvinden: het stimuleren van de verbale interactie, uitbreiden van de woordenschat van de kinderen, praten over boeken, aandacht voor de klankstructuur van woorden, ontwikkelen van kennis over de geschreven taal, herkennen en kunnen noemen van de letters van het alfabet en vertrouwd raken met de basisdoelen en mechanismen van lezen. In mijn praktijk wordt hier allemaal aandacht aan besteed met behulp van Kleuterplein.

In het algemeen kan worden gezegd, dat het opsporen van kleuters die mogelijk problemen met het leren lezen krijgen, vraagt om te kijken naar een combinatie van voorspellende factoren, zoals spraak/taalontwikkeling, fonemisch bewustzijn, snel kunnen benoemen van letters en bewustzijn van geschreven taal. Met name spraak/taalontwikkeling en fonemisch bewustzijn zijn belangrijke voorspellers. Slechts van één factor als mogelijke voorspeller uitgaan, kan betekenen dat kinderen die risico lopen op leesproblemen daardoor over het hoofd worden gezien en niet tijdig opgespoord worden (Vernooy, 2003).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is inzicht krijgen in de problematiek van Alina. Dit wil ik bereiken door een overzicht te maken van het gedrag gekoppeld aan de literatuur, met als resultaat kennis over haar gedrag in samenhang met taalverwerving en eventuele verbetering van haar gedrag en taalverwerving. Mogelijk ontstaan er enkele handvatten om deze leerling meer zichzelf te kunnen laten zijn en zich veilig te laten voelen in het spreken (van de Nederlandse taal).

3.2 Onderzoeksparadigma

Het onderzoeksparadigma passend bij dit onderzoek is het interpretatieve paradigma. Het interpretatieve paradigma richt zich op het individu. Het doel van het interpretativisme is om de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012). Dit onderzoek is gericht op Alina. Ik wil haar selectief mutisme kunnen begrijpen, zodat ik haar beter kan begeleiden.

De werkwijze is inductief. Op basis van een aantal specifieke verschijnselen wordt er geprobeerd om tot een algemene theorie te komen (De Lange et al., 2012). In dit onderzoek zie ik een aantal gedragingen van Alina, die ik probeer te verhelderen. Daarmee probeer ik te komen tot een algemene oplossing om internaliserend gedrag te doorbreken.

Praktijkgericht onderzoek in deze richting is vooral gericht op het verhelderen en begrijpen van bestaande praktijkprocessen. Het gaat hierbij vooral om empirische waarneembare verschijnselen, zoals het gedrag of het taalgebruik van bepaalde groepen of de werkwijze van professionals (De Lange et al., 2012). Dit komt overeen met de doelstelling van dit onderzoek, waarbij het verstaan en verbeteren van het gedrag een streven is. Het is de bedoeling dat dit onderzoek inzicht, begrip en verandering van het gedrag oplevert. In relatie tot het interpretatieve paradigma zal er evenzo in dit onderzoek subjectief en contextgebonden onderzoek worden verricht.

3.3 Onderzoeksstrategie

Als onderzoeksstrategie voor dit onderzoek is gekozen voor een *case study*, de intensieve bestudering van één casus (De Lange et al., 2012).

De casus in dit onderzoek omvat één leerling uit mijn kleuterklas. De leerling is tijdens dit onderzoek intensief geobserveerd en bestudeerd. Zoals eerder vermeld is dit een belangrijk kenmerk van een case study. Op deze manier heb ik antwoord verkregen op de deelvragen en uiteindelijk de onderzoeksvraag, namelijk op welke manier het internaliserend gedrag van Alina doorbroken kan worden en de taalverwerving gestimuleerd wordt, zodat ik uiteindelijk meer kennis over, begrip voor en inzicht in het internaliserend gedrag van Alina heb. Op basis van de geanalyseerde data en het literatuuronderzoek wordt, na overleg met de respondenten en directie, het onderzoeksverslag opgeleverd.

3.4 Respondenten

De deelnemers aan dit onderzoek zijn de casusleerling Alina en mijn collega's. Alina is het onderzoeksobject. Ze heeft cognitief nog niet het vermogen om te beseffen dat ze onderdeel is van een onderzoek. De ouders van Alina hebben aangegeven geen deel te willen nemen aan het onderzoek, maar ze zullen wel toestemming geven om gegevens van Alina te gebruiken. De informatie uit oudergesprekken mag ik in dit onderzoek verwerken. Ik zal alle informatie over haar vertrouwelijk en met respect behandelen.

Aan de hand van bevindingen van collega's en andere betrokken van Alina, hoop ik meer informatie te verkrijgen over haar.

3.5 Ethische aspecten

Een belangrijk aspect van onderzoek doen is aandacht hebben voor de ethiek rond het onderzoek. Het onderzoek wordt immers verricht samen met collega's, leerlingen en andere betrokkenen zoals ouders (De Lange et al., 2012). Door kritisch na te denken over het onderzoeksproces, ben ik erachter gekomen hoe en waarom ik bepaalde activiteiten heb ondernomen.

Als eerste is de bescherming van de identiteit van de deelnemers een aspect waar ik als onderzoeker rekening mee wil houden. Ik zorg hiervoor door gefingeerde namen te gebruiken en documenten te anonimiseren. Zo zullen de deelnemers niet te traceren zijn en blijven ze voor mij als onderzoeker geordend. Dit is ook terug te zien in mijn onderzoeksvraag, waarbij ik de naam van de casusleerling heb vervangen door de gefingeerde naam 'Alina'. De naam Alina heb ik zelf ontworpen door woorden in het Latijn te koppelen en samen te voegen. *Alius* betekent 'ander' en *lingua* betekent 'taal'. Dit heb ik vermengd naar *Alina*, om de casusleerling in verband te brengen met het onderwerp van dit onderzoek: anderstalig.

Ik toon respect naar de respondenten en ik heb gedurende het onderzoek toestemming gevraagd aan gemachtigden om bepaalde data te verzamelen. Ik heb bijvoorbeeld altijd toestemming gevraagd aan Alina's ouders, wanneer ik gegevens van Alina in het onderzoek wilde verwerken.

Afgenomen interviews worden vertrouwelijk behandeld. Ik heb gedurende dit onderzoek op een verantwoorde en professionele wijze data verzameld, geanalyseerd en verwerkt door continu de koppeling te maken naar de triade persoon-theorie-praktijk en daarbij gebruik te maken van de data-analyses volgens De Lange et al. (2012).

Alvorens, tijdens en na dit onderzoek behandel ik de respondenten volgens het motto: 'wat gij niet wilt dat u geschiedt, doe dat ook een ander niet'. Het motto gaat uit van wederzijds respect. Ik blijf transparant, duidelijk en geef informatie over de inhoud en de procedure, waarmee ik deze transparantie en openheid terugverwacht van de respondenten en daarmee een zinvolle medewerking aan het onderzoek teweegbreng.

3.6 Onderzoeksmethoden

Ik maak in dit onderzoek gebruik van observaties, documentenonderzoek en interviews als onderzoeksmethoden. Passend bij een case study is het noodzaak om mijn casusleerling intensief te observeren en te bestuderen. Deze diepgaande observaties zullen nodig zijn voor deelvraag 1. De betrokkene is Alina, de casusleerling van deze case study.

Voor wat betreft de inhoudelijke aspecten van de tweede deelvraag en beantwoording van mijn onderzoeksvraag, richt ik me tot de literatuur en komt er een documentenonderzoek bij te pas. Ik zal specifieke situatiegebonden documenten raadplegen van groepsleerkracht, intern begeleider en andere betrokkenen. Verschillende respondenten kunnen diverse perspectieven inbrengen. Het documentenonderzoek zal tevens betrekking hebben op deelvraag 3. Het documentenonderzoek is opgenomen bijlage 1.

Ik heb, om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden, een interview gehouden met de intern begeleider en de leerkrachten van Alina om meer informatie te verkrijgen over het proces van tweede taalverwerving bij Alina in vergelijking met de bronnen over dit onderwerp. Met de respondenten is afgesproken dat de interviews worden opgenomen met een voice-recorder en het transcript opvraagbaar is. Met de verkregen data en de informatie uit de verschillende onderzoeksmethoden beantwoord ik de deelvragen om uiteindelijk tot heldere conclusies te komen aan de hand van de beantwoording van de onderzoeksvraag.

3.7 Waarborging onderzoekskwaliteit (triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid)

Om dit onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken is ervoor gekozen om de data via meerdere onderzoeksvormen te verzamelen. Door te kiezen voor een combinatie van literatuur, documentenonderzoek, interviews met collega's en observatie, is het mogelijk om triangulatie aan te tonen.

Validiteit verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange et al., 2012). Om de validiteit van de onderzoeksinstrumenten te realiseren zal ik mij voortdurend afvragen of de onderzoeksinstrumenten en onderzoekshandelingen bijdragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Binnen praktijkgericht onderzoek, prevaleert vaak de validiteit boven de generaliseerbaarheid (De Lange et al., 2012). Overeenkomstig heeft dit onderzoek een hoge contextgebondenheid. De uitkomsten van dit onderzoek zullen niet gelijk vertaald kunnen worden naar andere praktijksituaties. Dat wil niet zeggen dat de resultaten en conclusies van dit onderzoek niet relevant kunnen zijn voor anderen. Er kunnen namelijk nieuwe inzichten of nieuwe vormen van betekenisverlening ontstaan die ook interessant zijn voor anderen die deze uitkomsten kunnen uitproberen in de eigen context of de basis kunnen laten vormen voor vervolgonderzoek (De Lange et al., 2012). In dit onderzoek betekent het dat anderen de uitkomsten kunnen meenemen met betrekking tot selectief mutisme of wanneer ze eenzelfde situatie tegenkomen, waarbij een tweede taalleerder niet wil spreken.

Om de betrouwbaarheid en objectiviteit te waarborgen zijn andere collega's betrokken bij het verzamelen van de data en zijn er verschillende onderzoeksmethoden ingezet.

3.8 Data-analyse

De data in dit onderzoek is kwalitatief van aard. Dit komt tot uiting in de resultaten van het documentenonderzoek, de resultaten van de interviews en de observaties. Hierdoor ontstaan er veel gegevens in de vorm van teksten. Ik zal de interviews beheersbaar maken door reductie met behulp van een codeboom. Door de inhoud van de interviews veelal terug te luisteren en hierbij aantekeningen te maken, krijg ik een algemeen idee van de inhoud. Deze zal ik in een codeboom plaatsen, waarna ik de sleutelcitaten overbreng en commentaren samenvat. De codeboom is terug te vinden in bijlage 2.

De observaties heb ik verwerkt in een narratief, een verhalend verslag van bepaalde verschijnselen en gebeurtenissen die zich voordeden tijdens het onderzoek. In bijlage 3 het ontwikkelde narratief.

Het kader van analyse in dit onderzoek is inductief. Ik let op wat ik zie in de praktijk (bij mijn casusleerling) en bekijk welke inzichten dit biedt. Dit zal ik analyseren door open vragen, open observaties en rijke gegevens. Mijn verwachte opbrengsten zijn meer inzicht in, begrip en kennis van het internaliserende gedrag van Alina, waardoor ik door een onderbouwde aanpak haar verder kan helpen in haar (taal)ontwikkeling.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Leeswijzer

In dit hoofdstuk beschrijf ik eerst het proces van het verrichte onderzoek. Ik geef aan op welke wijze ik in staat ben geweest mijn voorafgestelde plannen daadwerkelijk uit te voeren en waar aanpassingen nodig zijn geweest. Vervolgens beschrijf ik hoe de verzamelde data is opgebouwd en presenteer ik geïntegreerd relevante data en formuleer ik korte conclusies.

4.2 Procesbeschrijving onderzoek

De probleemstelling en de onderzoeksvragen vormen de basis en richten het speurwerk naar literatuur (De Lange et al, 2012). Volgens de tijdpad dat ik had ontworpen (figuur 1) vond het literatuuronderzoek alleen in het begin van het onderzoek plaats. Ik ben vertrouwd geraakt met de inhoud van mijn onderwerp, waardoor ik gedurende het onderzoek de literatuur heb aangepast, bijgeschaafd en aangevuld. Dit proces verliep als een golvende lijn door het onderzoek met mijn probleemstelling en onderzoeksvragen in het achterhoofd. Op deze manier heb ik voor mijzelf gezorgd dat ik open blijf staan voor nieuwe informatie die ik wellicht in de startfase over het hoofd heb gezien.

Het documentenonderzoek bestaat uit persoonlijke documenten van Alina. Ik heb deze gelijk aan het begin verzameld om meningen en gezichtspunten uit het verleden betreft Alina te achterhalen. Het is een toegevoegde waarde als aanvulling op de andere onderzoeksmethoden.

Aan de hand van het literatuuronderzoek en het documentenonderzoek ben ik de observaties gestart. Ik had gepland om open observaties uit te voeren bij de casusleerling, maar ik had in het onderzoeksvoorstel nog niet duidelijk in kaart welke strategie ik zou gebruiken. Ik heb daarom gekozen om de open observaties uit te voeren met een videocamera. De observaties vinden altijd plaats in de natuurlijke setting van het klaslokaal. Een belangrijk thema bij observeren is de vraag in hoeverre objectieve, niet-vertekende waarneming mogelijk is (De Lange et al, 2012). Mijn sterke betrokkenheid bij Alina kunnen de waarneming beïnvloeden. Ik heb mij moeten oefenen als observator om onbevooroordeeld naar de situatie te kijken. Door te observeren met behulp van een videocamera houd ik een stok achter de deur, omdat ik de beelden herhaald kan terugkijken en zo relevante zaken opgemerkt zullen blijven. De beelden zijn opgeslagen in een gegevensbestand, die op een later tijdstip weer tevoorschijn gehaald kunnen worden.

Het observeren en het interviewen viel volgens het tijdpad in dezelfde periode. Ik heb gedurende het proces ervoor gekozen om de interviews na de observaties af te nemen. Het doel van het interview voor mijn onderzoek is om de diepte te zoeken en triangulatie te waarborgen. Vertellen de intern begeleider en de leerkrachten van Alina hetzelfde als ik heb gezien tijdens de observaties? Er wordt nagegaan of mijn ervaringen en opvattingen samenhangen met die van hen. Hierbij meet ik mijn objectiviteit binnen het onderzoek en kan in kaart brengen wanneer Alina internaliserend gedrag vertoont. Ik heb op deze manier ervaringen, *inside* informatie en expertkennis verzameld.

Deelvragen met de bijbehorende onderzoeksmethodes	Februari 2014				Maart 2014				April 2014				Mei/juni 2014				Juli/augustus 2014			
Ontwerpfase																				
Literatuurstudie																				
Deelvraag 1: Op welke momenten vertoont Alina internaliserend gedrag en op welke momenten vertoont ze dit niet?																				
Observeren van Alina																				
Interview met intern begeleider en leerkrachten van Alina																				
Deelvraag 2: Wat heb ik nodig om het internaliserend gedrag van Alina te doorbreken?																				
Literatuuronderzoek																				
Documentenonderzoek																				
Interview met intern begeleider en leerkrachten van Alina																				
Deelvraag 3: Hoe verloopt het proces van tweede taalverwerving op dit moment bij Alina?																				
Documentenonderzoek																				
Interview met intern begeleider en leerkrachten van Alina																				
Literatuuronderzoek																				
Beantwoorden onderzoeksvraag																				
Conclusies en aanbevelingen																				
Rapportage en presentatie																				
Inleveren onderzoeksverslag																				

Figuur 1. Tijdpad

4.3 Verzamelde data

De verzamelde gegevens uit de observaties en de interviews leverden de benodigde informatie om tot beantwoording van deelvraag 1 te komen, om die informatie vervolgens te kunnen gebruiken voor literatuuronderzoek die antwoord moest geven op deelvraag 2. Deelvraag 3 is van een ander kaliber, maar vormt samen met deelvraag 1 en 2 het uitgangspunt tot de beantwoording van de onderzoeksvraag.

4.4 Data-analyse en korte conclusies

De verkregen data zijn geanalyseerd vanuit de inductieve benadering, waarbij er is geprobeerd zoveel mogelijk afzonderlijke gedragingen en taalverwerving waar te nemen, om vervolgens te zoeken naar verbindingen tussen die gedragingen en de taalverwerving. Het literatuuronderzoek en documentenonderzoek rondom de kernbegrippen selectief mutisme en taalverwerving zijn getoetst aan de resultaten van de observaties en interviews. Voor de weergave van de verzamelde data uit de observaties heb ik gekozen om een verhalend verslag te doen, dat wil zeggen dat ik een narratief heb ontwikkeld van bepaalde verschijnselen en gebeurtenissen die zich voordeden tijdens het onderzoek. In dit hoofdstuk beperk ik me tot de formulering van een kort en bondige analyse van resultaten en conclusies op dataniveau, inhoudelijk verdeeld over de gebruikte thema's selectief mutisme en taalverwerving met een onderscheid tussen de verzamelde data uit observaties en interviews. Door de scheiding tussen de twee verschillende onderzoeksmethoden, komt de doorgaande lijn tussen observaties en interviews duidelijk naar voren, waarmee de betrouwbaarheid van de data nogmaals is gewaarborgd.

Selectief mutisme

In de observaties kwam naar voren dat Alina geen woord wisselt met haar medeleerlingen en de leerkracht. Alleen het woord 'plassen' fluistert ze tegen de leerkracht, wanneer zij moet plassen.

Naarmate de observaties vorderden kon ik zien dat Alina zich steeds prettiger begon te voelen in de groep. Eerst voelde ze zich onzeker en was alles om haar heen nieuw. Ze bewoog nauwelijks en keek alleen om haar heen. Later wist ze meer de weg te vinden in de klaslokaal, waardoor ze zelf haar spulletjes durfde te pakken en zich vooral vermaakte met tekenen, verven en af en toe een puzzel. Waar ze op het begin niemand aan durfde te kijken, kijkt ze nu naar de leerkracht en ziet ze wat haar klasgenootjes doen. Ze lacht en ik zie haar genieten, maar ze doet niet mee. Aansluiting met de andere kinderen heeft ze dan ook bijna niet. De kinderen weten niet goed wat ze wil en laten haar dan met rust. Alina zoekt wel eens kinderen op tijdens het buitenspelen en speelt dan met een springtouw of een bal. Ze praat niet. De kinderen waar ze mee speelt, haken meestal snel af. Alina speelt dan alleen verder en ze lijkt het niet erg te vinden.

In de kring zie ik haar meedoen, doordat ze degene die praat aankijkt en ze af en toe lacht. Ze staat niet op van haar stoel om mee te doen, met bijvoorbeeld een dans- of dramales. Ze steekt wel eens haar vinger op, maar als je haar de beurt geeft zegt ze niets. Ik zie dat ze ongemakkelijk wordt, doordat ze aan haar kleding gaat friemelen en haar blik afwerpt. Als de aandacht niet meer op haar gericht is, doet ze weer mee.

Op basis van de interviews met de intern begeleider en de drie leerkrachten van Alina kan worden geconcludeerd dat de respondenten het selectief mutisme bij Alina herkennen en signaleren.

Tijdens de interviews werd het selectief mutisme van Alina als een moeilijk behandelbaar probleem gezien. Hierbij werd benoemd dat de groepsleerkrachten (te) weinig kennis en middelen hebben om Alina hierbij te helpen. Uitspraken als 'ik weet soms echt niet meer wat ik met haar aan moet' of 'het maakt me onzeker dat ze zo weinig vooruitgang boekt, terwijl ik zo mijn best doe om haar te helpen' gaven dit aan.

Taalverwerving

Alina leert de Nederlandse taal aan door successieve taalverwerving, omdat zij in de kleuterklas pas echt te maken krijgt met de Nederlandse taal. In het gezin wordt er praktisch alleen Turks gepraat en hoort zij in geringe mate een Nederlands woord voorbij komen. Ik heb de observaties neergelegd naar de fasen van tweede taalverwerving volgens Fuchs (2000). Deze fasen zijn in te passen in het selectief mutisme. Ik herkende de fasen bij Alina, doordat ze in de stille periode vooral veilig op haar stoel bleef zitten en tijdens het werken alleen op haar eigen plek zat. De redzaamheidsfase uitte zich doordat Alina door middel van wijzen naar en het aanraken van voorwerpen aangaf wat ze wilde. De taal gebruikt ze hierin niet. Dit is een kritisch punt in het proces van tweede taalverwerving. Het kan zijn dat Alina losse woorden kent, maar ze niet hardop uitspreekt. Om zeker te weten of Alina in de fase van redzaamheid is in het proces van tweede taalverwerving, heb ik tijdens het observeren gezocht naar kenmerken van de daaropvolgende fase, de sociale fase. Ik bekeek of Alina voldoende taal tot haar beschikking had om andere kinderen te begrijpen en om met andere kinderen te kunnen praten in speelsituaties. Het werd mij al snel duidelijk dat Alina niet altijd begreep wat andere kinderen haar probeerden duidelijk te maken. Een voorbeeld is tijdens het buitenspelen wanneer een jongen met haar wilde overgooien met een bal. Hij vroeg haar of zij de bal naar hem wilde overgooien, waarna Alina de bal op de grond legde en naar hem toe schopte. De jongen probeerde het meerdere malen aan haar uit te leggen en Alina trok een vragend gezicht en haalde haar schouders op. Hiermee werd voor mij duidelijk dat Alina nog in de redzaamheidsfase verkeerde. Het is dan wel zorgwekkend dat zij de leertaalfase/instructietaalfase nog niet heeft bereikt, waardoor ze volgens Fuchs (2000) nog geen (talige) instructie van de leerkracht kan volgen en nog niet kan deelnemen aan de lessen. Voor mij betekent dit dat ik het onderwijs blijf vormgeven voor haar met extra instructie. Ik maak hierbij gebruik van pictogrammen om mijn uitleg in de Nederlandse taal vorm te geven voor Alina.

In interviews kwam naar voren dat Alina alleen 'plassen' uitspreekt om aan te geven dat ze naar het toilet moet. Het sluit aan bij de redzaamheidsfase van Fuchs (2000), waarbij Alina de taal gebruikt om aan te geven wat ze wil. Het is echter zeer beperkt en nauwelijks aan te schrijven als taalgebruik. De groepsleerkrachten gaven aan extra instructie te geven aan Alina. Ze krijgt activiteiten nogmaals aangeboden en er wordt geoefend samen met de leerkracht. Een leerkracht vertelt 'dat Alina de één op één aandacht wel fijn lijkt te vinden', omdat ze in de kring 'vaak roerloos blijft zitten op haar stoel' en tijdens de extra instructie durft ze meer initiatief te nemen en zelf durft te handelen binnen de activiteit. Toch wordt de extra instructie niet ervaren als een succeservaring voor de leerkrachten. Een uitspraak: 'soms heb ik het idee dat ze nog niet begrijpt wat ik bedoel, zelfs met mijn pictogrammen niet. Ik geef het niet gelijk op, maar als ze me niet meer aan wil kijken, weet ik niet hoe ik nog verder moet en laat ik haar weer spelen'.

In de beleving van de respondenten kan het internaliserend gedrag van Alina invloed hebben op het proces van tweede taalverwerving. Drie respondenten denken dat dit mogelijk een

verband met elkaar heeft, één respondent wil hier geen uitspraak over doen. Als reden geven ze dat een kind zich in een taal moet uiten om een taal aan te leren. Ook de interactie in gesproken taal wordt als reden gegeven voor een stimulans in het proces van tweede taalverwerving.

Er kan worden geconcludeerd dat Alina in de redzaamheidsfase zit, waarbij zij nog geen talige instructie kan volgen. De extra instructie lijkt hierbij niet zinvol. De leerkrachten geven ook aan geen voldoening te halen uit de extra instructie, maar weten niet wat ze wel met Alina kunnen doen. De leerkrachten willen hulp bij het gedrag van Alina.

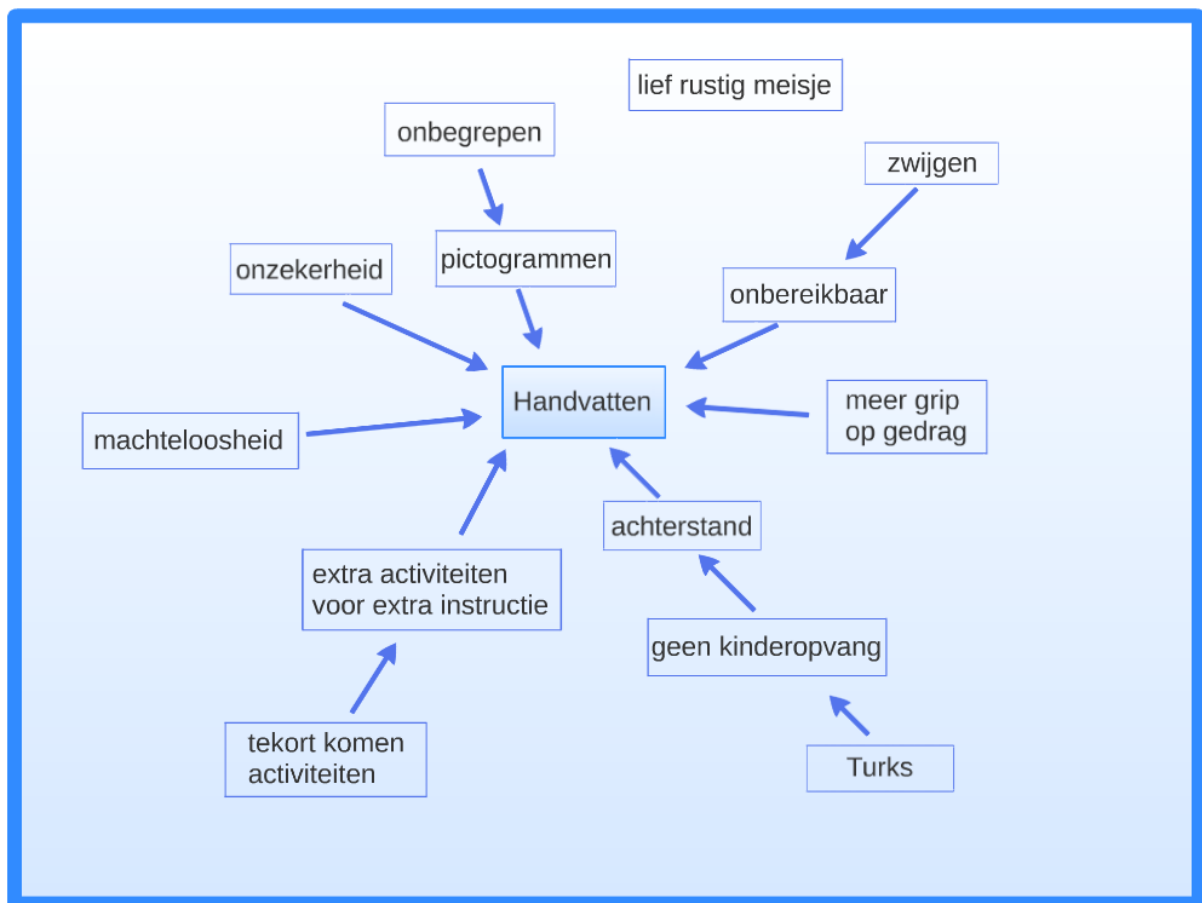
Hoofdstuk 5 Conclusies en reflectie

5.1 Leeswijzer

In dit hoofdstuk formuleer ik het antwoord op de onderzoeksvraag op basis van beantwoording van de deelvragen en als geheel vanuit de onderzoekscontext, gekoppeld aan de beschreven theoretische concepten uit het literatuuronderzoek. Op geïntegreerde wijze wordt de bijdrage aan de kennisontwikkeling en de probleemstelling beschreven, evenals de kracht van de conclusies op basis van de betrouwbaarheid van de gebruikte onderzoeksmethodologie. Vervolgens formuleer ik aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek en sluit ik af met een persoonlijke reflectie op het totale onderzoeksproces.

5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen de context van het openbaar, regulier basisonderwijs. Het doel is antwoord te krijgen op de vraag hoe ik het internaliserend gedrag van Alina kan doorbreken en de taalverwerving kan stimuleren. Op basis van de verzamelde data uit literatuuronderzoek, interviews, observaties en documentenonderzoek trek ik de conclusie dat Alina kenmerken van de angststoornis selectief mutisme heeft. Aan de hand van deze bevindingen heb ik een klein handelingsplan, vanuit HGW1, ontwikkeld voor het behandelen van het selectief mutisme. Selectief mutisme is een angststoornis die onder internaliserend gedrag ingeschaald kan worden (beschreven in Hoofdstuk 2 Theoretisch kader). De geïnterviewde leerkrachten hebben met name moeite met de aanpak van het internaliserend gedrag. In de groep is Alina een rustig en lief meisje, wat nauwelijks opvalt. Een valkuil kan zijn dat ze hierdoor over het hoofd gezien wordt. Deze omschrijving sluit aan op de kenmerken van kinderen met selectief mutisme omschreven door De Lange (z.j.). De leerkrachten constateerde dat er meer aan de hand was dan dat Alina 'gewoon erg verlegen' was. De oorzaken van het selectief mutisme kunnen enerzijds worden gezocht bij de erfelijke factor van extreme verlegenheid en anderzijds door de anderstalige opvoeding van Alina. De leerkrachten maken tijdens de interviews kenbaar dat ze onzeker zijn over hun handelen naar Alina toe. Door middel van de codeboom (bijlage 2) heb ik gezocht naar een centraal begrip om het geheel van de interviews grotendeels te dekken. In figuur 2 de uitwerking van het selectief coderen. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten behoefte hebben aan een plan van aanpak voor Alina.



Figuur 2. Uitwerking selectief coderen

Het zoeken naar antwoorden op de eerste deelvraag heeft direct bijgedragen aan nieuwe kennisontwikkeling voor mij als groepsleerkracht. Enerzijds door de observaties heb ik inzichtelijk gekregen hoe ik signalen kan herkennen. Anderzijds door in gesprek te gaan met collega's heb ik de verdieping gevonden in het internaliserend gedrag van Alina. Alina vertoont internaliserend gedrag binnen de context van een voor haar onbekende omgeving. In dit geval laat ze het internaliserend gedrag zien in de schoolse omgeving. Vanuit de oudergesprekken hebben de ouders van Alina kenbaar gemaakt dat ze in de thuissituatie wel spreekt. In een voor Alina vertrouwde omgeving met vertrouwde personen vertoont ze het internaliserend gedrag dus niet. Het best kan de betekenis van de eerste deelvraag voor de professionele context worden omschreven als een ontdekking van het selectief mutisme bij Alina. Ik wil aan de slag gaan met de theoretische inzichten omtrent selectief mutisme, gekoppeld aan de directe praktijk met Alina in mijn kleutergroep.

Voor wat betreft de beantwoording op deelvraag 2, kan geconcludeerd worden dat leerkrachten, Alina en ik als professional gebaat zijn bij een plan van aanpak voor Alina. De leerkrachten hebben aangegeven handvatten nodig te hebben om met Alina om te gaan. Voor Alina is het noodzaak dat zij op den duur gaat praten. Een plan van aanpak moet ervoor zorgen dat de angst wordt weggenomen en het zelfvertrouwen wordt vergroot. Als professional is het ontwikkelen van een plan van aanpak gunstig voor mijn competentieontwikkeling. Het vergroten van mijn kennis op het gebied van (internaliserend) gedrag en het uitbreiden van mogelijke handvatten, wordt hiermee bereikt.

Het plan van aanpak heb ik vormgegeven in een handelingsplan, volgens handelingsgericht werken. Het handelingsplan bevat schriftelijke afspraken over de aanpak van Alina. Het plan is beknopt en bevat alleen het essentiële, het bijzondere voor dit unieke kind, en niet die aspecten die ook voor andere leerlingen gelden (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2011). In de formulering van deelvraag 2 wordt benoemd dat het internaliserend gedrag moet worden doorbroken. Gedurende het onderzoek ben ik tot de conclusie gekomen dat binnen het tijdsbestek van het onderzoeksproces het internaliserend gedrag van Alina niet doorbroken kan worden, omdat er mogelijk sprake is van selectief mutisme. De behandeling zal dan een langdurig proces worden. In deze paragraaf zal ik vertellen wat de doelen zijn van het plan van aanpak om het gedrag van Alina aan te pakken. Hierbij geef ik enkele voorbeelden hoe een leerkracht kan handelen. In bijlage 4 is het volledige handelingsplan opgenomen.

Zowel de ouders als de school zullen betrokken moeten worden bij het behandelen van het selectief mutisme. Hierbij is het belangrijk dat de houding naar Alina en het selectief mutisme er een is van begrip en steun (De Jonge, z.j.).

Het hoofddoel bij de behandeling van selectief mutisme is drieledig. Het doel is het verlagen van de angst bij het kind, het verhogen van het zelfvertrouwen bij het kind en het verhogen van vertrouwen in sociale situaties (Güldner, 2012). De nadruk mag nooit liggen op het 'aan het praten krijgen' van het kind. Alle verwachting van verbaliseren moet worden weggenomen (De Jonge, z.j.). Wanneer de angst afneemt en het zelfvertrouwen toeneemt, zal het spreken uiteindelijk volgen. Er worden opdrachten, materialen, leeractiviteiten aangeboden die Alina leuk vindt om te doen, die ze zelfstandig of samen met de leerkracht of een leerling kan maken, waarbij het tempo van de activiteit rustig verloopt zodat ze de ruimte krijgt om iets te zeggen. De activiteiten mogen niet als doel hebben Alina te laten praten, maar juist om haar zelfvertrouwen te verhogen en vertrouwt te raken in sociale situaties. Alina heeft een leerkracht nodig die haar complimenteert met alles wat ze al kan en weet en iedere poging om te communiceren (verbaal en non-verbaal) belooft met aandacht of een beloning, zoals een sticker. Een leerkracht die rustige momenten zoekt om met haar te praten. Laat haar nooit als eerste iets doen, maar laat het eerst kijken naar andere kinderen. Wanneer ze als eerste iets moet doen, kan haar angst juist vergroot worden. Dat werkt tevens averechts op het doel om haar zelfvertrouwen te verhogen en vertrouwt te raken in sociale situaties. Laat de groep ook zien waar Alina juist goed in is. Complimenteer zelfstandigheid en zoek naar gelegenheden waarin Alina met iets kan helpen. Ze kan de leerkracht helpen met iets wegbrengen of opruimen, maar ook andere kinderen helpen is een mogelijkheid. Zo kan ze vertrouwt raken in sociale situaties.

Tot slot deelvraag 3, die ingaat op het proces van tweede taalverwerving bij Alina. Op basis van alle verzamelde data en de antwoorden op de andere deelvragen kan geconcludeerd worden dat Alina zich bevindt in de redzaamheidsfase volgens Fuchs (2000), waarbij een kritische notatie gemaakt moet worden in verband met het vertoonde gedrag. Alina gebruikt de taal om aan te geven wat ze wil. Ze doet dit door te wijzen naar en het aanraken van voorwerpen. Het antwoord van de leerkracht wordt door Alina beantwoord met instemmend knikken of afstemmend schudden. De taal speelt hierin een rol, doordat Alina luistert naar de leerkracht. Kinderen ontwikkelen hun taalvaardigheid in communicatie met anderen (Juliën, 2013). Door te luisteren ontwikkelt Alina de vaardigheid om uit een vertelde tekst informatie of een boodschap te halen. Luisteren is onderdeel van een interactie. Het gemis hierin is dat

het luisteren door Alina niet afgewisseld met het spreken. Gekoppeld aan de vorige deelvragen kun je deze achterstand toekennen aan het selectief mutisme van Alina.

Dit onderzoeksverslag startte met de formulering van de hoofdvraag *'Op welke manier kan ik het internaliserend gedrag van Alina doorbreken en de taalverwerving stimuleren?'*. Dankzij de uitvoerige beantwoording van de deelvragen, is het slechts nog een kleine stap naar een helder antwoord op de hoofdvraag. Alina is geholpen bij een handelingsplan gebaseerd op selectief mutisme. Het doel is om met dit handelingsplan bij Alina de angst weg te nemen en haar zelfvertrouwen te vergroten. De hoofdvraag zou volledig beantwoord zijn als door middel van deze aanpak het internaliserend gedrag daadwerkelijk doorbroken zou worden. Voor nu kan de aanpak toegewezen worden aan de behandeling van het internaliserend gedrag. Op basis van dit onderzoek is er een handelingsplan ontwikkeld en is vast te stellen dat de leerkrachten handvatten aangereikt hebben gekregen voor het behandelen van het gedrag van Alina.

In het literatuuronderzoek komt naar voren dat selectief mutisme vaker voorkomt bij migrantengezinnen, doordat ze weinig familie in hun omgeving hebben en mogelijk meer geïsoleerd leven. Daarnaast speelt tweetaligheid ook een rol bij een verhoogt risico op selectief mutisme (De Jonge, z.j.). Deze taalbarrières kan een kind mogelijk nog meer zelfbewust maken over de spraakvaardigheden en dit verhoogt mogelijk de angst van een kind om beoordeeld te worden door anderen wanneer hij/zij praat (Güldner, 2012). Mijn vermoeden dat het internaliserend gedrag en taalverwerving met elkaar in verband staan, is hiermee bevestigd.

5.3 Betrouwbaarheid onderzoeksmethodologie

De betrouwbaarheid van een onderzoek hangt af van de mate waarin de onderzoeksgegevens onafhankelijk zijn van toeval. Bij kwalitatief onderzoek kan dit een belemmering zijn, omdat toeval een belangrijk onderdeel van het onderzoeksproces vormt. Het toeval is onder andere gelegen in de keuze van situaties, locatie, respondent en informant, maar vooral ook in de onderzoeker (De Lange et al., 2012). Replicatie is daarom bij kwalitatief onderzoek meestal niet mogelijk. Ook voor dit onderzoek zijn de onderzoeksgegevens alleen van toepassing in de specifieke context met Alina als casusleerling op het Deka in het schooljaar 2013-2014.

Er is tegemoet gekomen aan het vergroten van de betrouwbaarheid van het onderzoek door de resultaten van de observaties te staven in de interviews en de gegevens vast te leggen met behulp van een videocamera en een voice-recorder. Daarnaast hebben alle respondenten het onderzoeksverslag ter inzage gekregen, zonder dat dit uiteindelijk tot inhoudelijke aanpassingen heeft geleid. De verzamelde data zijn niet alleen door de onderzoeker en de respondenten bekeken, maar ook door een Critical Friend, de intern begeleider en de directie van het Deka.

Een sterk punt van de onderzoeksmethodologie is dat er verschillende methodes, theoretische invalshoeken en bronnen zijn aangewend, waarbij de triangulatie tot stand komt. Daarbij heeft het tot diepgaand kwalitatief participatief onderzoek geleid, waarbij de onderzoeksresultaten van blijvende invloed zijn in de praktijksituatie.

Een minder sterk punt van de onderzoeksmethodologie in relatie tot het te onderzoeken onderwerp, is mijn sociale relatie met Alina, waardoor het soms lastig was om de objectiviteit

te bewaren. Ik heb daarbij geprobeerd mij zoveel mogelijk op de achtergrond te begeven gedurende het onderzoek en tijdens de observaties, zodat ik de authenticiteit van de gebeurtenissen niet zou verstoren. Alleen mijn aanwezigheid kan al van invloed zijn geweest op Alina. Wellicht heeft dit de verkregen data lichtelijk beïnvloedt, al is dat niet met zekerheid vast te stellen.

5.4 Aanbevelingen

Dit onderzoek is uitgevoerd om Alina verder te helpen in haar ontwikkeling. Het betreft een specifiek geval, waardoor het zich voor vervolgonderzoek niet gemakkelijk leent.

Daarentegen zou ik dit onderzoek te kort doen als ik niet zou benoemen dat ook voor andere kinderen elementen hieruit helpend zouden kunnen zijn voor leerkrachten, ook al betreft dit onderzoek een specifiek geval.

Een waardevolle voortzetting van dit onderzoek kan zijn om de voortgang met het handelingsplan in de gaten te houden. Het handelingsplan bevat richtlijnen hoe leerkrachten ervoor kunnen zorgen dat leerlingen als Alina meer gestimuleerd worden tot praten.

Wanneer Alina na enkele maanden te weinig voortgang geboekt heeft met het handelingsplan, is het zinvol om haar te laten onderzoeken en een extern hulpverlener in te schakelen om de behandeling vorm te geven.

Het is raadzaam om daar niet te lang mee te wachten. Kinderen met selectief mutisme vragen letterlijk geen aandacht. Het is noodzaak dat Alina hierdoor niet over het hoofd gezien wordt. Hoe langer het zwijgen blijft bestaan, hoe moeilijker het voor een kind wordt om het te overwinnen. Als Alina nog lang zo zwijgzaam of ernstig verlegen blijft op school, zal dat haar sociale ontwikkeling en haar schoolse vaardigheden belemmeren.

5.5 Reflectie onderzoeksproces

Kijkend naar mijn eigen leerproces zie ik dat ik mijzelf heb ontwikkeld binnen het competentieprofiel, zoals beschreven staat in 'Inclusief Bekwaam' (Claassen et al., 2009). Op het gebied van de orthopedagogische competentie zie ik een ontwikkeling. Gedurende het onderzoeksproces ben ik meer te weten gekomen over de diversiteit van leerlingen op het gebied van gedrag. Specifiek over selectief mutisme, waarbij ik pedagogisch gezien mijn horizon heb verbreed. Ik weet nu meer over de oorzaken en behandeling van selectief mutisme. Dit betekent voor mij een groei als persoon, waarbij mijn eigenwaarde is gegroeid en ik al meer op weg ben naar de professional die ik wil zijn.

Terugkijkend naar dit onderzoek heeft het op een heldere wijze formuleren van de conclusies mij moeite gekost. Ik had veel literatuur gevonden en daarbij de observaties en interviews uitgevoerd. Het kostte mij moeite om dit kort en bondig te omschrijven. De heldere conclusie zoals die in mijn hoofd zat, kostte mijn vingers moeite om in het onderzoeksverslag te beschrijven. Ik heb geprobeerd de kern van het onderzoek eruit te halen.

Ik heb er bewust voor gekozen om mijn leerdoelen en de basisdimensies niet expliciet te benoemen in het onderzoek. Ik kreeg dit als opbouwende kritiek in de beoordeling van mijn toets POP. De beoordelaar schreef: "je koppelt de gekozen basisdimensies expliciet aan je professionele handelen. Voor dit stuk (toets POP) is dat verhelderend en je laat daarmee zien, dat je ze niet alleen snapt, maar ook de transfer kan maken naar jezelf als professional. In volgende toetsen kun je ervan uit gaan, dat een geïntegreerde verwerking van deze

basisdimensies begrepen zal worden door de beoordelaar. Het expliciet benoemen kan dan storend zijn in het verhaal."

In de ontwerpfase heb ik mijn collega's betrokken door ze te vragen gericht te gaan kijken naar het gedrag van Alina. Hierbij heb ik ze voorbereid op de interviews die ik later met mijn collega's heb uitgevoerd.

Het is voor mij waardevol om met respect om te gaan met deze, en toekomstige, gegevens en altijd te melden aan betrokkenen wat ik ermee ga doen in het onderzoek. Dit past bij mijn omschreven motto (in 3.5 Ethische aspecten): 'wat jij niet wilt dat u geschiedt, doe dat ook een ander niet'.

Een opmerking van de beoordelaar van mijn toets onderzoeksvoorstel was dat ik er goed aan zou doen de literatuur over selectief mutisme erop na te slaan. Deze opmerking is zeer waardevol geweest voor dit onderzoek, omdat hierdoor mijn blik verruimd werd en het onderzoek een andere wending kreeg. Via deze weg wil ik de beoordelaar hiervoor bedanken.

In deze toets heb ik wederom geworsteld met het academisch schrijven. Mijn Critical Friend gaf de feedback dat ik hierin vooruit ben gegaan en ze dit keer minder kanttekeningen hoefde te maken. De feedback die ze mij gaf is waardevol voor mij en heeft ervoor gezorgd dat door het academisch schrijven dit onderzoek gesteund is in zijn professionaliteit.

Het doen van onderzoek met het boek van De Lange et al. (2012) als leidraad heb ik ervaren als leerzaam. De verschillende fasen van onderzoek doen zijn helder en hebben mij de weg gewezen in het onderzoeksproces. Dankzij dit onderzoek ben ik geoefend in observeren en het zoeken naar specifieke literatuur en informatie over een bepaald onderwerp. Ik kan dit goed gebruiken in de praktijk en zal hierdoor makkelijker en minder tijdrovend handelingsgericht te werk gaan.

In mijn onderzoeksvoorstel gaf ik aan nieuwsgierig te zijn naar de ontwikkelingen die zouden volgen in het onderzoek. Hierop reflecterend had ik nooit verwacht dat het onderzoeksproces deze wending zou geven en de uiteindelijke vorm van het onderzoeksverslag zou aannemen. Ik heb hiervan geleerd dat je als onderzoeker altijd je blik open moet houden en open moet staan voor alle informatie. Een aanbeveling vanuit mijn ervaring wil ik wel doen: zorg dat de informatie die je tot je neemt helder blijven voor jouw als onderzoeker. Ik heb door mijn open houding een berg informatie over mij heen gehad, waarvan ik de specifieke literatuur die ik zocht bijna niet meer kon vinden. Houd de onderzoeksvragen altijd in het achterhoofd, zodat je het overzicht bewaart en je gericht onderzoek kan doen. Voor mij heeft dit betekend dat ik mijn focus er weer bij kon houden en toch de juiste informatie heb kunnen beschrijven die bij dit onderzoek past.

Literatuurlijst

- Claasen W., Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., Velthooven, B. van (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs. & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Cummins, J. (1984). The Cross-lingual Dimensions of language proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14 (2), 175-187.
- Expertisecentrum Nederlands. (2010). *Luisteren*. Geraadpleegd op 05-07-2014 via <http://www.leerlijntaal.nl/page/252/luisteren.html>
- Fuchs, H. (2000). Wat gaan we doen met NT2? *Praxis Bulletin*, 17 (4).
- Gillis, S., Schaerlaekens, A.M. (2001). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Güldner, M. (2012). *Selectief mutisme bij kinderen. Als een kind soms niet praat*. Leuven: Lannoo Campus.
- Heller, C. (n.d.) *Top 10 reasons your children not speaking your language*. Geraadpleegd op 31-01-2014 via <http://www.multilingualliving.com/2010/05/18/top-10-reasons-your-children-not-speaking-your-language/>
- Juliën, M. (2013). *Taalstoornissen bij meertalige kinderen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
- Jonge, M. de. (z.j.) *Selectief mutisme*. Geraadpleegd op 10-05-2014 via <http://www.spreekvoorzicht.nl/uitleg/>
- Kinderath. (2010). *Ontwikkeling van het kind*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut i.s.m. Kohnstamm Instituut.
- Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: ThiemeMeulenhoff.
- De Lange, R. & Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Nederlandse Dalton Vereniging, (2014). *Helen Parkhurst*. Geraadpleegd op 10-05-2014 via <http://www.dalton.nl/daltononderwijs/helen-parkhurst>
- Nederlands Jeugd Instituut (2013). *Kenmerken van gedragsproblemen*. Geraadpleegd op 30-01-2013 via <http://www.nji.nl/Kenmerken-van-gedragsproblemen>

- Van der Nulft, D., Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Geraadpleegd op 02-02-2014 via <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/569/documenten/school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen.pdf>
- SMG. (z.j.). *What is Selective Mutism (SM)?* Geraadpleegd op 10-05-2014 via <http://www.selectivemutism.org/about-smg/what-is-sm>
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.