

Stilte. En dan?

Een onderzoek naar de ontwikkeling van het taalgedrag van kinderen die de stille periode doormaken

Charlotte Mayenburg

Studentnummer: 3631508

Scriptie begeleider: Emmanuelle Le Pichon

Tweede corrector: Hans van de Velde

Opleiding: Liberal Arts and Sciences

Hoofdrichting Taalwetenschap

Datum: 28-06-2013

Abstract:

Sinds de jaren '70 wordt er in linguïstisch onderzoek een discussie gevoerd over de stille periode, een fenomeen dat zichtbaar is bij een gedeelte van de meertalige kinderen wanneer zij op de basisschool voor het eerst hevig in contact komen met de nationale taal. Dit onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in de ontwikkeling van het taalgedrag van kinderen in Nederland die de stille periode doormaken. Het is een longitudinaal onderzoek, waarbij drie kinderen die in 2012 door hun leerkrachten als stil zijn aangegeven opnieuw zijn onderzocht, via de huidige leerkrachten. Door middel van een enquête is er informatie gewonnen over de ontwikkeling van de kinderen. De resultaten hebben belangrijke implicaties voor de theoretische discussie. De stille periode blijkt niet bij uitstek voor te komen bij successief meertalige kinderen, zoals in de literatuur wordt gesteld. De productie van creatieve zinnen gaat niet altijd op met het einde van de stille periode. Een ander opvallend resultaat is dat de leerkrachten van de stille kinderen aangeven dat het kind in bepaalde situaties of met bepaalde kinderen en leerkrachten op school wel praat. Alsnog geven ze aan dat het kind opvallend stil is. Een stil kind hoeft dus volgens de leerkrachten niet te betekenen dat het kind helemaal niet praat. Ten slotte blijkt dat sociaalpsychologisch onderzoek veel toe zou kunnen voegen aan de discussie over de stille periode.

Slutelwoorden: stille periode, selectief mutisme, meertaligheid, tweedetaalverwerving

Inhoudsopgave:

1. Inleiding	p. 4
2. Theoretisch kader	p. 6
2.1 Op zoek naar 'de' stille periode	p. 6
2.1.1 Mate van stilte	p. 7
2.1.2 Duur van de stilte	p. 8
2.1.3 (On)begrip	p. 8
2.1.4 De gemene deler	p. 9
2.2 De relevantie van onderzoek naar de stille periode	p. 11
2.2.1 Wetenschappelijke relevantie	p. 11
2.2.2 Maatschappelijke relevantie	p. 12
2.3 Het huidige onderzoek	p. 12
2.3.1 Successieve meertaligheid	p. 12
2.3.2 Classificatie van stilte	p. 13
3. Probleemstelling	p. 15
4. Methode	p. 16
4.1 Enquête	p. 16
4.1.1 Waarom een enquête?	p. 16
4.1.2 De enquêtevragen van het huidige onderzoek	p. 16
4.1.3 Kwantitatieve data	p. 19
4.2 Hypothese	p. 19

4.3	Risico's	p. 20
5.	Resultaten	p. 22
5.1	Deelvraag 1	p. 22
5.2	Deelvraag 2	p. 23
5.2.1	<i>De relatie tussen Nederlands praten in het gezin en taalgedrag in de klas</i>	p. 24
5.3	Deelvraag 3	p. 25
5.4	Deelvraag 4	p. 26
5.5	Kwantitatieve data	p. 27
6.	Conclusie en Discussie	p. 29
6.1	Conclusie	p. 29
6.2	Discussie	p. 29
6.2.1	<i>De reikwijdte van de observaties</i>	p. 30
6.2.2	<i>De voordelen en beperkingen van de gebruikte onderzoeksmethode</i>	p. 31
6.2.3	<i>De implicaties van de bevindingen voor het onderzoek, de theorievorming of het wetenschappelijk debat in het vakgebied</i>	p. 33
6.2.4	<i>Resterende of nieuw opgeroepen onderzoeksvragen</i>	p. 35
7.	Geraadpleegde literatuur (APA)	p. 36
Bijlage I:	De enquête	p. 38

1. Inleiding

Stel, je bent leerkracht op een basisschool. Het is je doel om kinderen kennis bij te brengen. Dit vraagt om input van jou, maar ook om een reactie van de kinderen. Wanneer een kind zeer stil is in de klas, kan dit een probleem vormen. Er zijn kinderen die voor (zeer) lange tijd stil zijn op school. Bij een stil kind kunnen er verschillende zaken meespelen. Een stil kind kan bijvoorbeeld een angststoornis hebben, waardoor het in bepaalde omgevingen niet of zeer weinig praat. Dit wordt selectief mutisme genoemd. Kinderen met selectief mutisme worden onderzocht en geholpen vanuit de psychiatrie (Le Pichon & De Jonge, ingediend). Kinderen met selectief mutisme praten wel thuis, met (sommige) gezinsleden, maar op school praten ze niet tegen de leerkracht en ook niet tegen klasgenoten. Niet alle stille kinderen passen binnen het profiel van selectief mutisme. Kinderen die opgroeien in een meertalige omgeving kunnen een stille periode doormaken op de basisschool. Dit is anders dan selectief mutisme, omdat het volgens de literatuur een kortere periode zou betreffen en omdat het in verband staat met het proces van tweedetaalverwerving. In dit eindwerkstuk zijn meertalige kinderen het onderwerp van onderzoek. De volgende definitie van meertaligheid wordt gehanteerd: een kind is meertalig als het in het dagelijks leven wordt blootgesteld aan meer dan één taal, zelfs als de vaardigheid in één van de talen erg laag is (afgeleid van Le Pichon & De Jonge, ingediend).

Sommige meertalige kinderen leren het Nederlands (vooral) op de basisschool, omdat zij thuis een andere taal spreken. Een deel van deze groep kinderen valt stil tijdens dit leerproces. Tijdens een stille periode praten kinderen niet of nauwelijks, niet tegen leraren en ook bijna niet tegen klasgenootjes, behalve wanneer het iets noodzakelijks betreft, bijvoorbeeld wanneer een kind naar het toilet moet. In hun eigen taal praten de kinderen wel. Omdat het niet zeker is wat voor gevolgen een stille periode heeft, bijvoorbeeld een taalachterstand of sociale uitsluiting, is de stille periode onderwerp van wetenschappelijk onderzoek.

Een stille periode is een fenomeen dat voornamelijk bij meertalige kinderen in het basisonderwijs wordt waargenomen. Eentalige kinderen kunnen ook een korte periode stil zijn aan het begin van hun basisschoolperiode. Dit is echter niet verbonden aan tweedetaalverwerving, en daarom niet te beschrijven als 'de' stille periode zoals dit verschijnsel in wetenschappelijk onderzoek wordt beschreven. Daarom worden deze kinderen niet meegenomen in dit onderzoek. Andersom kan een meertalig kind ook stil zijn vanwege selectief mutisme. Deze kinderen vallen in principe ook buiten het kader van dit onderzoek, omdat het hier een ander probleem betreft.

Het fenomeen van een stille periode bij kinderen die een tweede taal spreken wordt binnen het onderzoeksgebied van tweedetaalverwerving al sinds de jaren '70 besproken en onderzocht. Sindsdien zijn er verschillende *case studies* gedaan naar kinderen die op jonge leeftijd, maar pas na het verwerven van hun moedertaal (T1), een tweede taal (T2) leren (bijv. Hakuta, 1976, Krupa-Kwiatkowski, 1998, of zie Wijsbek, 2012 voor een overzicht). Op basis van deze studies is er een wetenschappelijke discussie ontstaan over de definitie en de aard van de stille periode. Deze discussie zal worden besproken in het theoretisch kader. In de bespreking van de theorie rondom de stille periode worden de overeenkomsten en raakvlakken tussen de verschillende theorieën gezocht. Hierdoor kan een meer omvattende theorie geformuleerd worden die de verschillende theorieën integreert. Dit is een veel gebruikte methode voor het integreren van inzichten, gebruikt in interdisciplinair onderzoek. De methode is afkomstig van Allen Repko (2012). Deze onderzoeksopzet schrijf ik namelijk als taalwetenschapper (in spe), maar ook vanuit een interdisciplinaire achtergrond, aangezien ik Liberal Arts and Sciences studeer met de hoofdrichting Taalwetenschap.

In het theoretisch kader wordt ook toegelicht welk onderzoek er in Utrecht al is gestart door dr. Le Pichon. Uit de bespreking van de theorie rondom de stille periode en het onderzoek van Le Pichon uit 2012 volgt de probleemstelling. Het huidige onderzoek is namelijk een deelstudie van haar onderzoek naar stille kinderen in het basisonderwijs. Het onderzoek van Le Pichon had tot voor dit onderzoek één meetpunt. Inherent aan het begrip stille periode is dat er een bepaalde duur is van het verschijnsel. Vandaar dat dit onderzoek een vervolgonderzoek is op het hierboven genoemde onderzoek. Er wordt in het huidige onderzoek dezelfde methode gebruikt. De methode die gebruikt wordt, een enquête, zal toegelicht worden in de methodebeschrijving. Ten slotte zal er kort worden besproken wat de verwachte uitkomsten van het onderzoek zijn, welke risico's er zijn verbonden aan de gebruikte methode, en tot in hoeverre dit invloed kan hebben op de onderzoeksresultaten.

Vervolgens zal er verslag gedaan worden van de resultaten van het onderzoek. Hierop volgt de conclusie op de hoofdvraag *Hoe ontwikkelt het taalgedrag van kinderen die een stille periode doormaken?* Ten slotte zal in de discussie worden besproken wat de resultaten betekenen voor het onderzoek naar en de theorie over de stille periode. Ook zal worden uitgeweid over de reikwijdte van de observaties en de ervaren voor- en nadelen van de onderzoeksmethode.

2. Theoretisch kader

Het uiteindelijke doel van onderzoek naar de stille periode is de stille kinderen passende ondersteuning te bieden. Om dit doel te bereiken moet er een lange weg worden afgelegd, waarbij onderweg vele vragen moeten worden beantwoord. Belemmert een stille periode de taalontwikkeling of algemene ontwikkeling van kinderen? Wanneer kan een kind geïdentificeerd worden als zijnde stil? Waar ligt de grens tussen een stille periode en selectief mutisme? Welke persoonlijkheids- en externe factoren beïnvloeden het vóórkomen van een stille periode? Dit zijn een paar voorbeelden van vragen die in wetenschappelijk onderzoek naar de stille periode centraal staan. Deze vragen geven al aan dat er vanuit verschillende disciplines naar het fenomeen stille periode gekeken kan worden, bijvoorbeeld vanuit de taalwetenschap, sociologie/sociolinguïstiek en psychologie/psycholinguïstiek. Onderzoekers uit deze verschillende disciplines hebben verschillende theorieën ontwikkeld over de stille periode. In dit hoofdstuk wordt een theoretisch kader geschetst en zal onderzocht worden of er genoeg overeenkomsten tussen de theorieën zijn om een overkoepelende theorie te formuleren.

2.1 Op zoek naar 'de' stille periode

Een goed punt om vanuit te vertrekken is de definitie van de stille periode die door Saville-Troike is geformuleerd in haar onderzoek: de stille periode is een periode "early in the course of second language development, during which [certain learners] largely cease verbal communication with speakers of the second language" (1988; p. 567). Deze definitie heeft drie belangrijke componenten die terugkomen in de definities van andere wetenschappers. Ten eerste maakt deze definitie duidelijk dat de stille periode voorkomt in het beginstadium van het leren van een tweede taal. Ten tweede geeft Saville-Troike aan dat de kinderen bijna helemaal niet praten. Het woord 'bijna' is erg belangrijk, omdat dit aspect een twistpunt is binnen de discussie over de stille periode. 'Largely cease verbal communication' is een brede beschrijving, die ruimte geeft voor verschillende interpretaties. 'Grotendeels stoppen met verbale communicatie' betekent bijvoorbeeld dat non-verbale communicatie niet buiten beschouwing wordt gelaten, en dat een kind dat relatief heel weinig zegt nog steeds als stil kan worden getypeerd. Ten slotte wordt het duidelijk dat de stilte betrekking heeft op situaties waarbij er gecommuniceerd moet worden met sprekers van de tweede taal van het kind.

2.1.1 *Mate van stilte*

Over de mate van stilte die bepaalt of een kind een stille periode doormaakt bestaan verschillende interpretaties, zo wordt duidelijk uit het wetenschappelijk debat. De meest strenge definitie van stilte is door Gibbons (1985) geformuleerd. Volgens hem is de stille periode ten einde wanneer een kind begint te praten. Dit klinkt heel logisch, maar er zijn andere wetenschappers die bepaalde type uitingen zien als onderdeel van de stille periode. Meerdere wetenschappers maken onderscheid tussen creatieve spraak en herhalingen/formulaire spraak (bijv. Dulay et. al., 1982; Krashen, 1985; Saville-Troike, 1988; Granger, 2004). Met herhalingen/formulaire spraak worden zinnen bedoeld die een vaste vorm hebben (zoals een formule) en dus niet onder creatieve spraak vallen, zoals "Ik moet naar de wc." of "Ik wil <werkwoord/zelfstandig naamwoord>". Formulaire spraak wordt door deze wetenschappers gezien als een onderdeel van de stille periode. Wanneer kinderen creatieve uitingen produceren, markeert dat het einde van de periode.

Er wordt in de literatuur vanuit verschillende disciplines op dit onderscheid uitgekomen. Vanuit de taalwetenschap kan er een kwalitatief onderscheid worden gemaakt tussen formulaire spraak en creatieve spraak. Uit creatieve spraak blijkt begrip van de semantische en syntactische aspecten van een taal. Het herhalen van formuleachtige zinnen vraagt enkel om voldoende semantisch begrip om in te zien in welke situatie de uiting gebruikt kan worden. Granger (2004) komt echter vanuit de analytische psychologie op hetzelfde onderscheid uit, omdat zij naast het onderscheid van de kwaliteit van de spraak ook een onderscheid maakt in de kwaliteit van de stilte. Volgens haar is de taal die een kind spreekt direct verbonden met de persoonlijkheid, omdat het ontstaan van een identiteit gebeurt in interactie met mensen, en interactie tussen mensen grotendeels via gesproken taal plaatsvindt. Granger is van mening dat een kind dat een tweede taal leert tijdens het proces van identiteitsvorming door het verwerven van een nieuwe taal ook een nieuwe, tweede (linguïstische) identiteit ontwikkelt. Volgens haar is het leren van een taal onlosmakelijk verbonden met psychologische en sociale aspecten, vanwege het gebruik van taal met andere mensen en het gebruik van taal voor de eigen gedachten. Granger concludeert hieruit dat een kind dat een tweede taal leert veel meer heeft te ontdekken dan 'enkel' een nieuwe taal. Dit is een voorbeeld van hoe er vanuit verschillende disciplines kan worden gekeken naar stilte bij meertalige kinderen. Granger ziet in het onderscheid tussen stilte, formulaire spraak en creatieve spraak niet een onderscheid in spraak, maar een onderscheid in stilte, en in die stilte de (interne) ontwikkeling van een nieuwe identiteit. In paragraaf 2.1.4 wordt verder ingegaan op de overeenkomst tussen dit onderscheid en het onderscheid dat hierboven wordt genoemd, tussen formulaire en creatieve spraak.

2.1.2 *Duur van de stilte*

Wanneer formulaire spraak als onderdeel van de stille periode wordt gerekend, betekent dit dat kinderen die een stille periode doormaken wel praten, maar geen creatieve uitingen produceren. Volgens Gibbons betekent stil dus 'niet praten', terwijl voor vele andere wetenschappers stil betekent 'zeer weinig en niet creatief praten'. De definitie van stilte die gehanteerd wordt in een onderzoek heeft invloed op het aantal stille kinderen en de gevonden duur van de stille periode in het onderzoek. Door de nauwe definitie van Gibbons kwam uit zijn onderzoek onder 47 kinderen die Engels als tweede taal leerden een gemiddelde stille periode van 15.2 dagen (p. 260). Tabors (2008) concludeert naar aanleiding van verschillende casestudies (Itoh & Hatch, 1978; Hakuta, 1978; en Ervin-Tripp, 1974) dat er een verband is tussen leeftijd en duur van de stille periode. Bij de jongere kinderen in de onderzoeken duurde de stille periode langer dan bij oudere kinderen. Dit is interessant in relatie tot de hierboven beschreven hypothese van Granger. Het verschil dat Tabors beschrijft zou volgens Grangers redentatie het gevolg kunnen zijn van het feit dat oudere kinderen al een identiteit gevormd hebben en daar een tweede identiteit naast moeten vormen, terwijl jonge kinderen twee verschillende linguïstische identiteiten tegelijkertijd moeten ontwikkelen. Zo blijkt dat theorieën uit verschillende disciplines elkaar niet per se tegen hoeven te spreken, en elkaar zelfs aan kunnen vullen. In een overzichtsartikel over de literatuur rondom de stille periode concluderen Le Pichon en De Jonge (2013, *under review*) dat er veel individuele variatie is in de duur van de stille periode bij kinderen in verscheidene onderzoeken en casestudies. Het meest genoemde gemiddelde in de literatuur is, zoals Le Pichon en De Jonge opmerken, een periode van 3 maanden.

2.1.3 *(On)begrip*

Een ander punt binnen de discussie over de stille periode is of er sprake is van begrip of onbegrip van de tweede taal. Dulay et. al. (1982) benadrukken bijvoorbeeld dat kinderen tijdens de stille periode zich op het begrijpen van de taal concentreren, en daarom niet veel zelf zeggen maar vooral luisteren. Saville-Troike (1982) gaat nog iets verder met haar hypothese, waarin ze een onderscheid maakt tussen "inner and outer directed learners" (p. 568). Stille kinderen zijn volgens haar *inner directed learners*. Deze kinderen zijn actief bezig de tweede taal te leren, maar doen dat door in zichzelf te keren, in plaats van hun nieuwe taal uit te proberen en ermee te experimenteren. Haar bewijs voor dit onderscheid is dat stille kinderen als ze beginnen te praten nagenoeg hetzelfde taalniveau hebben als meertalige leeftijdsgenootjes die geen stille periode doormaakten. Volgens Saville-Troike is de stille periode dus een leerstrategie van een bepaald type kinderen. De kinderen begrijpen de input wel, maar beginnen pas zelf te

praten wanneer ze een bepaald niveau hebben bereikt. Dit raakt aan wat Harder (1980) beargumenteerd. Hij stelt dat kinderen die een tweede taal leren mogelijk bewust kiezen om stil te zijn, omdat ze niet genoeg kennis hebben om te produceren wat ze willen uiten. Het is moeilijk om het verschil te zien tussen begrip en onbegrip. Het punt dat Saville-Troike maakt kan bijvoorbeeld ook worden omgedraaid. Zij stelt dat kinderen pas gaan praten wanneer ze een bepaald niveau hebben bereikt in spreken. Je zou ook kunnen beargumenteren dat kinderen later gaan praten omdat ze in het begin de input nog niet begrijpen. Dit is het standpunt van Gibbons (1985). Volgens hem is er sprake van output, oftewel van talige uitingen, zodra het kind de taal enigszins begrijpt. Het is belangrijk hier opnieuw te melden dat Gibbons een nauwe definitie van stilte gebruikt. Hij spreekt dus bij herhalingen en formulaire spraak al van output, en het einde van de stille periode, terwijl volgens andere wetenschappelijke theorieën dit nog onder de stille periode valt. Tabors (2008) heeft tweetalige kinderen in de klas geobserveerd. Het viel haar op dat verschillende stille kinderen zeer geconcentreerd keken en luisterden naar de leraren en andere leerlingen. Zij interpreteerde dit als een leerproces, een soort 'datacollectie' (p. 48). Dit sluit dus aan op het idee van Gibbons dat stille kinderen nog te weinig begrip hebben van de tweede taal, en dus extra goed opletten om de taal in zich op te nemen. Daarnaast merkte ze ook op dat de kinderen de fonologische aspecten van de taal oefenden, door heel zacht voor zichzelf klanken en woorden te herhalen. Dit kwam volgens haar nog veel beter naar voren in het onderzoek van Saville-troike, en het correspondeert ook met Saville-Troikes idee dat de stille periode een leerstrategie is voor sommige meertalige kinderen.

2.1.4 De gemene deler

Na deze bespreking van de verschillende theorieën en concepten die naar voren komen in de wetenschappelijke discussie over de stille periode bij meertalige kinderen, zullen nu de verschillende theorieën tot één, meer omvattende, theorie worden geïntegreerd. Om het verband te zien is het nodig om 'uit te zoomen' en de hoofdfases van de stille periode te benoemen. Dan blijkt dat de meeste onderzoekers het over de fasering van 'de' stille periode eens zijn, zoals hieronder is te zien in figuur 1. Alle besproken onderzoeken spreken van het einde van de stille periode wanneer een kind creatieve spraak gaat gebruiken. Er is dus een linguïstische 'meetlat' voor de stille periode. Gibbons is de enige die afwijkt, vanwege zijn nauwe definitie van stilte. Toch is zijn theorie makkelijk in hetzelfde frame te plaatsen, zoals in figuur 1 is geïllustreerd. Hij erkent namelijk wel dat er eerst sprake is van formulaire spraak voor dat kinderen creatief taalgebruik tonen, alleen hij ziet formulaire spraak als het einde van de stille periode.

Stille Periode:

Geen spraak ----- Formulaire Spraak -----> Creatieve spraak

→
Gibbons (1985) ↓

→
↳ Granger (2004), Dulay et. Al (1982), Krashen (1982), Saville-Troike (1988),
Tabors (2008)

Figuur 1: Stille periode in fases

Naast deze linguïstische fasering van de stille periode, blijkt uit de bespreking van de literatuur dat er ook veel sociale en psychologische aspecten van invloed zijn bij een stille periode. Ik vind het belangrijk om dit op te nemen in het theoretisch kader, omdat hier de complexiteit van de stille periode uit blijkt, en duidelijk wordt dat het belangrijk is dat er uit verschillende disciplines onderzoek naar wordt gedaan. De integratie van sociologische of psychologische theorieën over de stille periode binnen het frame van figuur 1 valt echter buiten het bestek van dit onderzoek. Eén theorie die in bovenstaande bespreking wel naar voren komt is de theorie van Granger (2004) over identiteitsontwikkeling. Haar theorie ziet er als volgt uit in eenzelfde frame als het linguïstische frame van figuur 1:

Nieuwe cultuur -----> Nieuwe identiteit

(Geen spraak ----- Formulaire Spraak -----> Creatieve spraak)

Figuur 2: Stille periode Granger

Dit sociaalpsychologische frame correspondeert met het linguïstische frame. De onderdompeling in een nieuwe cultuur zorgt voor sommige kinderen voor een stille periode, dus nieuwe cultuur valt samen met 'geen spraak' in figuur 1. Wanneer de kinderen een nieuwe (linguïstische) identiteit hebben gevormd, beginnen ze te praten, wat gelijk loopt met 'creatieve spraak' in figuur 1. Op deze manier is de gemeenschappelijke grond gevonden van theorieën uit verschillende disciplines, die in eerste instantie van elkaar af leken te wijken.

Het frame uit figuur 1 kan worden gemaakt omdat over deze basisfases van de stille periode inmiddels consensus is bereikt. Een ander belangrijk onderwerp van discussie is de gemiddelde duur van de stille periode, zoals ook in de discussie hierboven naar voren is gekomen. Uit de onderzoeken blijkt dat er grote individuele variatie is in de duur van de stille periode bij meertalige kinderen. Onder andere hierom is het belangrijk dat er nog meer onderzoek naar de stille periode wordt gedaan. Deze en andere redenen

waarom onderzoek naar de stille periode van belang is komen in de volgende paragraaf aan bod.

2.2 De relevantie van onderzoek naar de stille periode

2.2.1 Wetenschappelijke relevantie

De zojuist al genoemde individuele variatie in de onderzoeken naar de stille periode zijn onder andere het gevolg van de complexiteit van het concept meertaligheid. Er wordt in de literatuur vaak gesproken van een kind dat een moedertaal spreekt en dan 'plots' wordt blootgesteld aan een andere taal. Gibbons spreekt bijvoorbeeld van een golf van ziekmakende lucht, "a miasma of incomprehensible speech", waar een kind mee geconfronteerd wordt (p. 261). Een kind dat een tweede taal leert nadat de eerste taal is verworven wordt successief meertalig genoemd. Lang niet alle kinderen die pas op de basisschool een nieuwe taal, meestal de nationale taal, moeten gaan spreken zijn echter werkelijk successief meertalig. Een kind dat bijvoorbeeld al zijn hele leven in Nederland woont, maar thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt heeft waarschijnlijk wel al Nederlands gehoord in zijn omgeving. Deze kinderen worden receptief meertalig genoemd (Le Pichon & De Jonge, ingediend). In het overzichtsartikel van Le Pichon en De Jonge wordt aangegeven dat er op dit moment binnen het onderzoek naar de stille periode nog weinig informatie wordt verschaft over de talen die stille kinderen thuis horen en spreken. Het zou dus een goede toevoeging zijn om binnen het wetenschappelijk onderzoek naar de stille periode meer moeite te doen om de thuissituatie van de kinderen te doorgronden. Hier kom ik nog op terug in de bespreking van het huidige onderzoek van Le Pichon naar stille kinderen in het basisonderwijs. Ten slotte geeft onderzoek naar de stille periode ook inzicht in de kenmerken van tweetaligheid op linguïstisch gebied, dus het voegt meer in het algemeen toe aan het wetenschappelijk onderzoek naar meertaligheid.

2.2.2 Maatschappelijke relevantie

Naast deze wetenschappelijke relevantie heeft onderzoek naar stille kinderen in het onderwijs ook een grote maatschappelijke relevantie. De maatschappelijke relevantie is verbonden met de wetenschappelijke relevantie. Zodra er uit wetenschappelijk onderzoek een duidelijker beeld is van de oorzaken en gevolgen van de stille periode, zal dat gevolgen hebben voor de educatie van meertalige kinderen, dus voor de maatschappij. De stille periode zou bijvoorbeeld gevolgen kunnen hebben voor de taalontwikkeling van een stil kind, en op de sociale en persoonlijke ontwikkeling. Zo geeft Tabors aan dat zij in haar veldwerk sociale consequenties kon zien van het gedrag van stille kinderen. Doordat de stille kinderen voornamelijk non-verbale communicatie

gebruikten werden ze door de andere kinderen behandeld zoals ze een jonger kind, bijvoorbeeld een dreumes of een peuter, zouden behandelen (p. 46). Tabors concludeert uit deze en andere observaties van groepsgedrag dat stille kinderen pas als een sociale gelijke worden gezien als zij de gemeenschappelijke taal actief beginnen te gebruiken. Sociale uitsluiting op jonge leeftijd kan gevolgen hebben voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld van een kind en daardoor voor de rest van het leven gevolgen hebben (Tabors 2008). Het is dus van maatschappelijk belang om onderzoek te doen naar meertalige kinderen die een stille periode doormaken. Onderzoek naar de stille periode kan belangrijke informatie verschaffen aan onder andere leerkrachten en psychologen (Le Pichon & De Jonge, ingediend).

2.3 Het huidige onderzoek

Aan de Universiteit Utrecht wordt op dit moment onderzoek gedaan naar meertalige kinderen en de stille periode. Le Pichon heeft een enquête ontworpen en verspreid onder basisscholen om te onderzoeken hoeveel stille kinderen er zijn in het basisonderwijs en om meer kennis te verkrijgen over verschillende aspecten van de stille periode. De eerste versie van de enquête is naar 33 scholen verstuurd, wat uiteindelijk heeft geleid tot informatie over 48 klassen. Dit vond Le Pichon een te laag respons percentage om algemene conclusies over de stille periode te trekken. Hierom heeft zij onderzocht waar de mankementen in de enquête zaten (zowel inhoudelijk als organisatorisch). Vervolgens heeft zij verder gewerkt met de verbeterde enquête. Die heeft zij tussen mei en juni 2012 voorgelegd aan 21 docenten die meegedaan hebben aan een workshop over meertalige kinderen in het onderwijs. Dit heeft data opgeleverd over 279 kinderen. Deze resultaten heeft Wijsbek in haar masterthesis verwerkt (2012). Deze resultaten en de resultaten die tussen oktober en november 2012 zijn verkregen zijn in dit onderzoek opgenomen.

2.3.1 Successieve meertaligheid

De inhoud van de enquête heeft verschillende onderdelen waarvan de resultaten veel zullen kunnen toevoegen aan het wetenschappelijke debat dat hierboven beschreven is. Zoals eerder al aangekondigd, geeft dit onderzoek inzicht in de taalbiografie van de kinderen. Zo wordt er gevraagd sinds wanneer het kind in Nederland woont (vraag 16, voor alle enquêtevragen zie bijlage I), welke taal het kind het meest hoort van zijn/haar moeder, vader, jongere en oudere broer(s) en zus(sen), opa's en oma's en overige familieleden (vraag 19 t/m 24), en wordt er ook gevraagd welke taal het kind spreekt met al deze mensen (vraag 25 t/m 30). Een andere relevante vraag is of het kind in

Nederland op een kinderdagverblijf heeft gezeten (vraag 31). Deze 14 vragen geven een beeld van de mate waarin het kind bekend heeft kunnen worden met de omgevingstaal voordat het naar school ging. Zo kan worden ingeschat of een kind successief (eerst één taal verworven, daarna een tweede taal) of receptief (tijdens verwerving eerste taal al passief in contact met de tweede taal) meertalig is. In de theorieën die in het theoretisch kader zijn beschreven wordt er van uitgegaan dat de stille periode voorkomt bij successief meertalige kinderen.

In de Wijsbek (2012) worden de resultaten van de verbeterde enquête besproken. Hieruit blijkt dat van de stille kinderen in het onderzoek 11,1% successief meertalig is. Zeven van de acht kinderen die in de tweede enquête zijn aangegeven als stille kinderen zijn geboren in Nederland, en zes van deze zeven kinderen horen en spreken thuis (onder andere) Nederlands. Deze kinderen zijn dus niet successief meertalig. Dit is een interessant resultaat omdat uit de literatuur blijkt dat een stille periode *per definitie* voorkomt bij successief meertalige kinderen (Wijsbek; p. 43).

2.3.2 Classificatie van stilte

Een ander belangrijk onderdeel van de enquête betreft een set vragen over de specifieke situaties waarin het kind spreekt of niet, en tegen wie het kind wel of niet spreekt (38 t/m 44, behalve vraag 42). De antwoorden op deze zes vragen leiden tot een classificatie van de mate van stilte. Bij alle vragen zijn de antwoordmogelijkheden hetzelfde, namelijk 'nooit', 'soms' of 'vaak'. Het antwoord 'nooit' geeft 0 punten, het antwoord 'soms' 1 en 'vaak' 2. De score leidt tot een classificatie van 'overwegend stil' of 'relatief spraakzaam'. Met een score tussen de 0 en de 7 valt een kind binnen de classificatie 'overwegend stil', en met een score tussen de 8 en 12 binnen 'relatief spraakzaam' (Wijsbek, 2012; p. 32). Deze classificatie is een interessant instrument om mee te werken, omdat hiermee een onderscheid binnen een grote dataset met stille kinderen kan worden gemaakt. Het 'filtert' de kinderen uit de dataset die niet voldoen aan het beeld van een stille periode zoals die in de literatuur wordt beschreven. Dit wil niet zeggen dat deze kinderen niet interessant zijn voor onderzoek naar de stille periode. Voor onderzoekers is het wel handig dat zij, afhankelijk van het specifieke onderzoek, op een makkelijke manier kunnen zien welke data relevant zijn. De classificatie maakt alleen geen onderscheid binnen de groep 'overwegend stil', wat juist de groep is waar het onderzoek naar de stille periode zich op richt. Wel geeft de classificatie een overzicht van de mate van stilte, want er kan wel een verschil tussen de kinderen worden aangegeven. Het is duidelijk dat een kind met een classificatie van 2 stiller is dan een kind met de classificatie 6. Hierom is de classificatie een handig instrument voor onderzoek naar de stille periode.

Door deze classificatie over de mate van stilte en de informatie over de taalbiografie van stille kinderen kan veel worden vernomen over de kenmerken van een stille periode bij meertalige kinderen in het basisonderwijs. De informatie uit het enquêteonderzoek geeft echter nog enkel informatie over een momentopname. Inherent aan het begrip stille periode is dat de stilte een bepaalde duur heeft en de spraak een bepaalde ontwikkeling doorgaat. Dit is waar ik in mijn onderzoek op wil focussen, zoals duidelijk zal worden uit de probleemstelling.

3. Probleemstelling

Naar aanleiding van mijn interesse voor het onderzoek naar stille kinderen van Le Pichon heeft zij mij gevraagd vervolgonderzoek te doen naar het taalgedrag van de kinderen die in de enquêtes van 2012 door de leerkrachten zijn beschreven als stil. Dit wil ik doen door de huidige docenten van de 13 stille kinderen te vragen 25 vragen uit de laatste versie van de enquête (opnieuw) te beantwoorden. Welke vragen precies en waarom zal uitgewerkt worden in het volgende hoofdstuk. Deze vragen geven samen informatie over de linguïstische thuissituatie en het taalgedrag van het kind. Aangezien de vragen in 2012 al een keer zijn beantwoord kan ik onderzoeken welke ontwikkeling er in de tussentijd heeft plaatsgevonden. Mijn hoofdvraag is dan ook:

Hoe ontwikkelt het taalgedrag van kinderen die een stille periode doormaken?

Deze hoofdvraag wil ik beantwoorden met behulp van deelvragen. In de methodebeschrijving zal verder worden ingegaan op de keuze voor de enquête als onderzoeksmethode, en zal worden uitgelegd welke vragen uit de enquête op welke manier informatie verschaffen voor het beantwoorden van de deelvragen.

De deelvragen:

- 1. Hoe lang is het kind al stil / Hoe lang is het kind stil geweest?*
- 2. Heeft het spreken of horen van Nederlands in de thuissituatie invloed op de ontwikkeling van het taalgedrag?*
- 3. Is er sprake van vooruitgang wat betreft het taalgedrag van het kind?*
- 4. Is het kind gestegen op de classificatie van mate van stilte?*

Door de data van de drie kinderen te vergelijken kan ik uiteindelijk antwoord geven op de hoofdvraag over de ontwikkeling van stille kinderen in het algemeen, zover er generalisaties gemaakt kunnen worden.

4. Methode

4.1 Enquête

4.1.1 *Waarom een enquête?*

Het onderzoek van Le Pichon is gedaan met een enquête. De beste manier om vergelijkbare resultaten te krijgen is om ook voor deze methode te kiezen. Door vragen uit dezelfde enquête te gebruiken kan er een directe vergelijking worden gemaakt met de data van 2012. Daarnaast is de enquête gecontroleerd en aangepast, waardoor het van goede kwaliteit is (Wijsbek, 2012). In het onderzoek van Wijsbek (2012) wordt opgesomd welke zwakke punten de eerste enquête had, en wat er vervolgens is veranderd voor de tweede enquête. Door de veranderingen moest de tweede enquête een hogere respons hebben, de vragen zouden minder verwarring veroorzaken omdat er meer instructie en uitleg is toegevoegd, en ten slotte zijn de kwaliteit en de bruikbaarheid van de enquête geoptimaliseerd (Wijsbek, 2012: p. 17-26). De voordelen van een enquête als onderzoeksmethode zijn dat een enquête in korte tijd veel informatie kan verschaffen aan de onderzoekers, dat een enquête mogelijkheden voor vervolgonderzoek creëert, dat met een enquête zowel kwantitatieve als kwalitatieve data kan worden verzameld, dat een enquête niet veel tijd inneemt voor de participanten en ten slotte dat het een relatief goedkope methode is (Wijsbek, 2012; p. 27-28). De methode is zeer toepasbaar voor dit onderzoek, omdat het hier onderzoek naar kinderen betreft. Het is moeilijk om toestemming te krijgen om kinderen direct te onderzoeken. Daarnaast is het moeilijk om kinderen te onderzoeken die stil zijn. Als een kind bijna niet spreekt tegen de leerkracht, zal het kind waarschijnlijk ook niet veel zeggen tegen een vreemde. Door een enquête te gebruiken wordt er via de leerkrachten data verzameld over de stille kinderen.

4.1.2 *De enquêtevragen van het huidige onderzoek*

Nu duidelijk is waarom een enquête de beste methode is voor het onderzoek, zal er worden ingegaan op de specifieke vragen uit de enquête die ik wil gebruiken voor dit onderzoek. Voor de hypothesen, zie paragraaf 4.3 hieronder. Om te beginnen wil ik nogmaals vraag 10 stellen:

9) *Het kind praat niet of weinig op school sinds...*

(1 maand / 3 maanden / 6 maanden / 1 jaar / 1,5 jaar / 2 jaar / meer dan 2 jaar)

Hierdoor kan er met vraag 10 antwoord worden gegeven op deelvraag 1: *Hoe lang is het kind al stil / Hoe lang is het kind stil geweest?*

Daarna wil ik vraag 15 stellen.

15) *Wat zijn de laatste drie woordenschatcores (CITO) van het kind? (Als er geen Cito-toets is afgenomen, vermeld dan de laatste scores van de wel afgenomen woordenschat en/of taaltoets, en vermeld de naam van deze toets.)*

Op deze manier kunnen de laatste scores worden vergeleken met de scores die in 2012 zijn opgegeven, waardoor kan worden onderzocht of een kind vorderingen gemaakt heeft wat betreft woordenschat. Met een vordering wordt niet bedoeld dat het kind een grotere woordenschat heeft gekregen in absolute hoeveelheid, maar dat de woordenschat van het kind meer overeenkomt met het niveau van leeftijdsgenoten die het Nederlands als moedertaal spreken.

Vervolgens worden vraag 19-30 aan de docent voorgelegd. Deze vragen geven inzicht in de taalbiografie van het kind. Ik wil onderzoeken of er een *language shift* heeft plaatsgevonden binnen het gezin. Er is sprake van een *language shift* als er een verandering is in de talen die binnen het gezin worden gesproken. Stel, er werd in 2012 aangegeven dat een kind Turks spreekt tegen de vader, en in dit onderzoek wordt daar Nederlands ingevuld. Dan is er sprake van een verschuiving in de gesproken talen, oftewel van een *language shift*. Wanneer er binnen het gezin een *language shift* richting het Nederlands heeft plaatsgevonden, kan dit mogelijk gevolgen hebben voor de taalvaardigheid van een stil kind in het Nederlands, wat weer gevolgen kan hebben op het taalgedrag, oftewel op de mate van stilte. De vragen die horen bij het onderzoeken van een mogelijke *language shift*:

19) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar moeder:
20) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar vader:
21) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar jongere broertjes/zusjes:
22) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar oudere broers/zussen:
23) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar opa's/oma's;
24) Welke taal hoort het kind het meest van zijn/haar overige familieleden:
25) Welke taal spreekt het kind het meest tegen zijn/haar moeder:
26) Welke taal spreekt het kind het meest tegen zijn/haar vader:
27) Welke taal spreekt het kind het meest tegen zijn/haar jongere broertjes/zusjes:
28) Welke taal spreekt het kind het meest tegen zijn/haar oudere broers/zussen:
29) Welke taal spreekt het kind het meest tegen zijn/haar opa's/oma's;
30) Welke taal spreekt het kind het meest tegen zijn/haar overige familieleden:

Deze vragen geven samen antwoord op deelvraag 2: *Heeft het spreken of horen van Nederlands in de thuissituatie invloed op de ontwikkeling van het taalgedrag?*

Na deze set vragen begint een reeks vragen over hoe de stilte van het kind zich manifesteert. Hiervoor wil ik de vragen 33 tot en met 37 in het onderzoek opnemen. Door de antwoorden op deze vragen te vergelijken met de data van de enquête uit 2012 kan goed worden gezien of er sprake is van vooruitgang. In vraag 33 zit een duidelijke rangorde in de antwoorden:

33) Hoe vaak zegt het kind iets in de klas?

(Elke dag / Om de dag / Één keer per week / Één keer per twee weken / Nooit)

Wanneer er bijvoorbeeld in 2012 van een kind werd gezegd dat het één keer per week iets zegt in de klas, en nu wordt er 'om de dag' aangegeven, dan is er sprake van vooruitgang. Vraag 34 heeft ook een duidelijk onderscheid waarbij vooruitgang gemeten kan worden:

34) Als het kind praat in de klas, dan...

(Is het afwachtend (reactief) / Neemt het initiatief (proactief))

Wanneer een kind eerst afwachtend was, en inmiddels initiatief neemt, is er sprake van vooruitgang. Bij vraag 35 zijn er vier antwoordmogelijkheden waar een duidelijke verloop in is te zien:

35) De uitingen van het kind zijn meestal...

(Herhalingen/imitaties / Standaard uitingen/vaste uitdrukkingen / Licht creatief: maakt eigen zinnen, met weinig variatie / Creatief: maakt eigen zinnen, met veel variatie)

Herhalingen/imitaties is het minst creatief, en creatief wordt, zoals uit de literatuur duidelijk wordt, gezien als het einde van de stille periode. Er is dus sprake van vooruitgang als een kind meer creatieve uitingen gebruikt. Vervolgens is vraag 36 een goede vraag om te kijken of er vooruitgang is te zien in de letterlijke stilte van een kind. Vraag 36 luidt namelijk:

36) Als het kind spreekt, dan spreekt het meestal.

(fluisterend / heel zacht/ hardop)

Ten slotte is het antwoord op vraag 37 nuttig om middels concrete voorbeelden een beeld te krijgen van het taalgedrag van het kind:

37) Geef enkele voorbeelden van uitingen van het kind.

Door de antwoorden van 2012 met die van het huidige onderzoek te vergelijken kan worden gezien of het kind minder zacht is gaan praten, en dus of er vooruitgang is wat

betreft de stilte van het kind. Vragen 33 tot en met 37 geven antwoord op deelvraag 3: *Is er sprake van vooruitgang wat betreft het taalgedrag van het kind?*

Dan zijn er nog de vragen waarop de classificatie gebaseerd wordt. Dit zijn de vragen waar telkens met vaak / soms / nooit geantwoord kan worden, wat respectievelijk 2, 1, of 0 punten per vraag oplevert voor de classificatie. Dit zijn de zes vragen waarop de classificatie van de mate van stilte is gebaseerd:

<i>38) Als de leerkracht iets aan het kind vraagt, dan geeft hij/zij antwoord</i>
<i>39) Het kind stelt vragen aan de leerkracht</i>
<i>40) Het kind spreekt in een kringgesprek</i>
<i>41) Het kind spreekt in de klas met andere kinderen</i>
<i>43) Het kind praat terug als er andere leerkrachten van school tegen hem/haar praten</i>
<i>44) Het kind praat terug als er buiten de klas kinderen van school tegen hem/haar praten</i>

Naar aanleiding van de antwoorden op deze vragen wordt opnieuw een classificatie berekend, op basis van Wijsbek (2012), waarna kan worden onderzocht of een kind is gestegen op de classificatie. Hierdoor kan er antwoord worden gegeven op deelvraag 4: *Is het kind gestegen op de classificatie van mate van stilte?*

Ten slotte wordt vraag 45 nog toegevoegd om de leerkracht de mogelijkheid te geven uit te wijden over het spreekgedrag van een kind:

45) Hieronder heeft u de mogelijkheid een korte toelichting te geven op het spreekgedrag van het kind.

Dit zijn de vragen uit de enquête van 2012 die gebruikt zijn voor dit vervolgonderzoek.

4.1.3 Kwantitatieve data

De overige vragen in de enquête verschaffen kwantitatieve informatie. Dit zijn onder andere vragen over het aantal kinderen in de klas en het aantal meertalige kinderen in de klas. Deze data geven een idee van de verhouding meertalige kinderen en eentalige stille kinderen, en van stille kinderen ten opzichte van het totaal aantal kinderen.

4.2 Hypotheses

Aangezien er een jaar verstreken is sinds de enquête is gehouden, is de verwachting dat er sprake is van vooruitgang wat betreft het taalgedrag van het kind. Deze vooruitgang zal naar verwachting leiden tot een hogere score in de classificatie van de mate van stilte

van het kind. Op basis van de literatuur, waarin duidelijk werd dat er een grote individuele variatie is wat betreft de duur van de stille periode, kan er geen eenduidige hypothese worden gesteld over hoe lang de kinderen stil zijn. Wel is door Le Pichon & De Jonge (ingediend) uit de literatuur een gemiddelde periode van 3 maanden berekend. Uit de data van de enquête uit 2012 blijkt dat de meeste kinderen uit het onderzoek al voor langere tijd stil zijn. De twee kortste periodes die vermeld zijn, zijn 3 en 6 maanden. Naar aanleiding hiervan kan worden verwacht dat:

- alle 13 kinderen inmiddels niet meer stil zijn.
- er sprake is van een positieve ontwikkeling in de spraak van het kind wat betreft de creativiteit van de uitingen.

Subhypothesen Deelvragen:

1. De verwachting is dat het kind inmiddels niet meer stil is.
2. Wanneer er een *language shift* heeft plaatsgevonden in het gezin, en er dus (meer) Nederlands wordt gesproken in het gezin, is de verwachting dat dit een positieve uitwerking heeft op het taalgedrag van het kind op school, oftewel dat het kind ook op school (meer) gaat praten en creatieve zinnen gaat formuleren.
3. De verwachting is dat er sprake is van vooruitgang wat betreft het taalgedrag van het kind. Het kind zal dus vaker spreken in de klas, een actievere houding hebben gekregen, en meer creatieve uitingen produceren.
4. De verwachting is dat het kind is gestegen op de classificatie van de mate van stilte naar een classificatie van 8 of hoger, oftewel dat het kind binnen de groep 'relatief spraakzaam' valt.

4.3 Risico's

Er zijn enkele risico's verbonden aan de gebruikte methode. Hoewel het niet erg veel tijd vraagt om de selectie vragen uit de enquête te beantwoorden, is het wel een extra inspanning die aan een leerkracht wordt gevraagd. Als onderzoeker ben ik afhankelijk van de welwillendheid van de leerkrachten. Een voordeel bij dit nadeel is dat alle leerkrachten die de enquête in 2012 hebben ingevuld hebben meegedaan aan een workshop "Transitie en Meertaligheid". Deze leerkrachten hebben dus interesse voor

meertalige kinderen in het onderwijs, en zijn bereid moeite te doen om meertalige kinderen goed te kunnen begeleiden in het basisonderwijs.

Een ander nadeel is het gevolg van het feit dat dit een vervolgonderzoek is. De kans bestaat dat kinderen inmiddels een andere leerkracht hebben dan de leerkracht die de enquête heeft ingevuld in 2012 en daardoor contactpersoon is. Mocht dit het geval zijn, dan wordt de leerkracht van 2012 gevraagd om de onderzoeker in contact te brengen met de huidige leerkracht van het kind. Een nadeel hiervan is dat het mogelijk is dat de nieuwe leerkracht de vragen anders interpreteert, en dat hierdoor de data niet met elkaar te vergelijken zijn. Aangezien alle vragen uit de enquête zijn geëvalueerd en verbeterd wat betreft duidelijkheid is de kans dat dit gebeurt echter zeer klein.

Het enige punt dat echt een probleem op kan leveren is als een kind is verhuisd of overgeplaatst, en inmiddels op een andere school zit. Het zal dan veel moeilijker zijn om het kind te traceren en de huidige leerkracht te vinden. Deze leerkracht heeft hoogstwaarschijnlijk ook niet meegedaan aan de workshop, waardoor de kans groter is dat de leerkracht minder welwillend is om een enquête in te vullen.

5. Resultaten

Er zijn enquêtes ingevuld door de huidige leerkrachten van drie van de dertien stille kinderen uit het enquête onderzoek van 2012. Dit waren drie verschillende leerkrachten. Geen van de kinderen had dezelfde leerkracht in 2013. Hieronder volgt de bespreking van de resultaten per deelvraag.

5.1 Deelvraag 1

Hoe lang is het kind al stil / Hoe lang is het kind stil geweest?

Hypothese: De verwachting is dat het kind inmiddels niet meer stil is.

Kind N.S., 6 jaar oud, is al meer dan twee jaar stil op school, zo volgt uit de enquête van het huidige onderzoek, in 2013. Het meisje is toen zij vier was op school gekomen en is altijd stil geweest op school. De woordenschatcores van het meisje zijn allemaal E, dus ze heeft een duidelijke achterstand op leeftijdsgenootjes wat betreft woordenschat.

Kind W.E. (6 jaar) is ook al meer dan twee jaar stil, en er is geen periode geweest dat zij op school wel sprak. De laatste woordenschatcore van W.E. is B, terwijl het nog D was in 2012, dus zij heeft haar achterstand deels ingehaald.

Deze resultaten gaan tegen de hypothese in. Een periode van stilte van meer dan twee jaar is niet in lijn met de literatuur. Zelfs als niet de strenge definitie van Gibbons wordt gehanteerd, is de gemiddelde duur volgens de literatuur 3 maanden. Deze resultaten zetten dus vraagtekens bij de duur van de stille periode. In de discussie wordt verder ingegaan op deze discrepantie.

Het is interessant om de data over kind N.Z. (5 jaar oud) tegenover bovenstaande data te leggen. N.Z. is toen zij in schooljaar 2012-2013 naar groep 2 ging gewisseld van groep. Zij begon toen steeds meer te praten, en inmiddels is ze niet meer stil. Ze is zelfs, zo vertelde haar leerkracht in een interview (18 april 2013), een heel sociaal en populair kind in de klas. Helaas is er geen informatie over haar woordenschatcore, omdat N.Z. in de periode dat de leerkracht de enquête invulde bezig was met woordenschattoetsen. Het meisje is het eerste jaar van de basisschool stil geweest. Aan de ene kant bevestigt het taalgedrag van N.Z. de hypothese, het kind is immers niet meer stil. Aan de andere kant is haar stille periode van een jaar erg lang vergeleken met het gemiddelde van drie maanden in de literatuur.

5.2 Deelvraag 2

Heeft het spreken of horen van Nederlands in de thuissituatie invloed op de ontwikkeling van het taalgedrag?

Hypothese: de verwachting is dat de kinderen thuis wel spreken. Wanneer er een *language shift* heeft plaatsgevonden in het gezin, en er dus (meer) Nederlands wordt gesproken in het gezin, is de verwachting dat dit een positieve uitwerking heeft op het taalgedrag van het kind op school, oftewel dat het kind ook op school (meer) gaat praten en creatieve zinnen gaat formuleren.

Kind N.S. spreekt volgens de leerkracht thuis Turks met haar ouders, grootouders, en met haar oudere broer(s) en zus(sen). Hierin is geen verandering te constateren bij vergelijking van de twee enquêtes. Wel heeft de leerkracht in de tweede enquête, van 2013, aangegeven dat het kind thuis Nederlands en een andere taal / andere talen spreekt. Vervolgens is bij vraag 19 t/m 30 echter uitsluitend "Turks" ingevuld. Mogelijk heeft de leerkracht niet goed naar de antwoorden van vraag 18 (Gebruikt en/of hoort het kind in de thuissituatie een andere taal dan het Nederlands?) gekeken, en is eigenlijk het antwoord "Uitsluitend een andere taal/andere talen" bedoeld. Het zou echter ook kunnen dat de leerkracht vermoedde dat er naast het Turks ook Nederlands wordt gesproken in het gezin. Dit komt echter niet terug in de antwoorden op vraag 19 t/m 30. Vorig jaar werd er door de vorige leerkracht "uitsluitend een andere taal" ingevuld. Het antwoord op vraag 18 van de enquête van 2013 suggereert dat er een *language shift* heeft plaatsgevonden, omdat er volgens de nieuwe leerkracht Nederlands in het gezin wordt gesproken. Toch kan uit de data van vraag 19 t/m 30 niet worden geconcludeerd dat er werkelijk Nederlands wordt gesproken in het gezin.

Bij Kind W.E. zijn er verschillen tussen wat zij hoort van familieleden en welke taal zij zelf spreekt tegen hen. Er zijn hierbij enkele verschillen tussen de antwoorden van de enquêtes uit 2012 en 2013. In 2012 werd aangegeven dat het meisje van haar vader 50/50 Nederlands en 'Marokkaans' hoort. In Marokko worden verschillende talen gesproken, dus dit antwoord laat zien dat de leerkracht waarschijnlijk niet helemaal goed weet wat de taalbiografie van het kind is. De nieuwe leerkracht, in 2013, geeft aan dat het kind Marokkaans van de vader hoort. Het is onduidelijk of het hier om een verandering gaat, of om onwetendheid van de nieuwe leerkracht. In beide enquêtes wordt aangegeven dat W.E. van haar broer(s) en zus(sen) Nederlands hoort. Ook wordt uit beide enquêtes duidelijk dat het kind tegen haar vader, haar moeder en tegen haar broer(s) en zus(sen) Nederlands spreekt, en geen Marokkaans. Dit kan niet werkelijk worden geconcludeerd, omdat de leerkracht hier waarschijnlijk geen kennis over heeft. Het is voor beide leerkrachten onbekend welke taal het kind tegen de grootouders

spreekt. Het is opvallend dat het kind Nederlands praat thuis tegen alle gezinsleden, maar dat het kind niet op school spreekt. Deze gegevens maken duidelijk dat er geen sprake is van een *language shift* in het gezin, want het kind sprak in 2012 ook al Nederlands binnen het gezin.

5.2.1 De relatie tussen Nederlands praten in het gezin en taalgedrag in de klas

Er kan wel iets gezegd worden over de relatie tussen thuis Nederlands praten en het taalgedrag. W.E. scoort een B waar N.S. een E scoort op woordenschat en het taalgebruik van W.E. is licht creatief, terwijl dat van N.S. uit standaard uitingen bestaat. Over het algemeen kan dus gesteld worden dat W.E. een betere taalbeheersing van het Nederlands heeft dan N.S. Uit de enquête kan niet met zekerheid een oorzaak-gevolg relatie worden vastgesteld, maar het is mogelijk dat het hogere niveau van W.E. in verband staat met het spreken van het Nederlands binnen het gezin. De hypothese dat een kind dat thuis Nederlands spreekt meer gaat spreken in de klas wordt echter niet bevestigd door de data, aangezien W.E. nog steeds stil is op school. Daarnaast scoort N.S. hoger op de classificatie dan W.E., zoals in paragraaf 5.4 zal worden besproken.

Wederom geeft de informatie uit de enquête over N.Z. een ander antwoordt op de deelvraag dan die van W.E. en N.S. De huidige leerkracht geeft aan dat N.Z. Nederlands van haar moeder hoort, terwijl de vorige leerkracht Turks heeft ingevuld. Op de vraag welke taal het kind tegen de moeder spreekt antwoordde de vorige leerkracht: "Voornamelijk Turks en in de klas soms Nederlands". De huidige leerkracht heeft hier Nederlands ingevuld. Met haar vader en de rest van haar familie spreekt N.Z. Turks. Deze data geven aan dat er een kleine *language shift* heeft plaatsgevonden in het gezin. In het interview met de huidige en vorige leerkracht van het kind werd verteld dat N.Z. in groep 1 alleen Turks praatte tegen Turks sprekende kinderen in de klas, als ze sprak. Inmiddels spreekt ze Nederlands met alle kinderen in groep 2, ook met de Turks sprekende kinderen. Het kind hoorde vorig jaar nog Turks van haar moeder en sprak Turks tegen haar, en nu gaat dit allebei in het Nederlands. Het is goed mogelijk dat deze verandering een positieve invloed heeft gehad op de ontwikkeling van het Nederlands bij N.Z., wat er toe heeft geleid dat zij in de klas ook vaker durfde te spreken. Het zou echter ook kunnen dat de *language shift* in het gezin juist door N.Z. is veroorzaakt, omdat zij op school steeds meer Nederlands leerde. Wederom kan de enquête geen bewijs leveren voor een oorzakelijk verband. Wanneer er voor meer kinderen de enquête is ingevuld, zal er pas kunnen worden vastgesteld hoe sterk deze relatie tussen een *language shift* en het einde van de stille periode is.

5.3 Deelvraag 3

Is er sprake van vooruitgang wat betreft het taalgedrag van het kind?

Hypothese: De verwachting is dat er sprake is van vooruitgang wat betreft het taalgedrag van het kind. Het kind zal dus vaker spreken in de klas, een actievere houding hebben gekregen, en meer creatieve uitingen produceren.

De antwoorden op vraag 33 t/m 37 (zie paragraaf 4.1.2) geven inzicht in het dagelijks taalgebruik van het kind. De antwoorden van de vragen van de leerkracht van N.S. in 2012 waren respectievelijk Elke dag, Neemt het initiatief (proactief), Standaard uitingen/vaste uitdrukkingen, Heel zacht en als voorbeeld van uitingen werd gegeven: "Ok", "Moet plassen" en "'s boos op mij is". In 2013 werden door de huidige leerkracht van N.S. de volgende antwoorden gegeven: Elke dag, Is het afwachtend (reactief), Standaard uitingen/vaste uitdrukkingen, Heel zacht en "Weet het niet", "Heb teken gemaakt", "Is voor jou" en "Mag ik naar wc?". Opvallend aan deze data is dat het kind weinig vooruitgang heeft gemaakt. Op één punt lijkt het kind zelfs achteruitgegaan. In 2012 werd het kind als proactief (als het kind praat in de klas) beschouwd door de leerkracht, maar in 2013 werd het door de huidige leerkracht als reactief beschreven. Het kan dat het kind zich meer in zichzelf is gaan terugtrekken, maar het kan ook dat de ene leerkracht een andere maat in gedachten heeft bij de woorden proactief en reactief. Dat zou betekenen dat vraag 34 minder goed te analyseren is vanwege de subjectiviteit van de leerkracht die de enquête invult. Hier wordt in de discussie op ingegaan. De hypothese dat het kind vaker spreekt in de klas, een actievere houding heeft gekregen en meer creatieve uitingen produceert is niet bevestigd. Hierbij moet als kanttekening worden geplaatst dat N.S. zowel in 2012 als in 2013 elke dag iets zegt in de klas, wat al het hoogst mogelijke antwoord is voor vraag 33.

De volgende antwoorden zijn voor W.E. gegeven in 2012: Elke dag, Is het afwachtend/reactief, Licht creatief, Hardop, "Ik wil niks doen." In 2013 zijn deze antwoorden gegeven: Elke dag, Is het afwachtend/reactief, Licht creatief, Heel zacht, "Juf wat mag ik nu gaan doen?". Ook bij W.E. valt het op dat er geen vooruitgang is te ontdekken. Daarnaast treedt er eenzelfde probleem op als bij de data over N.S. In 2012 werd door de leraar aangegeven dat W.E. hardop praat als zij praatte in de klas, maar de huidige leerkracht geeft aan dat ze heel zacht praat. Het is mogelijk dat het kind in een nieuwe klas met een andere leraar zachter is gaan praten. Het verschil kan echter ook komen door een interpretatieverschil tussen de leerkrachten van wat als "hardop praten" wordt beschouwd. Ook de data over W.E. bevestigen de hypothese voor deelvraag 3 niet.

Bij N.Z. is wel een duidelijk verschil tussen de antwoorden in 2012 en 2013. In 2012 kwam uit de enquête: Elke dag, Is het afwachtend/reactief, Licht creatief, Heel

zacht en als voorbeeld van een uiting werd onder andere gegeven "Ik ging met vliegtuig naar Turkije. En toen ging ik mijn papa en mama mee. En toen was ik naar feest toen." In 2013 werden er geen voorbeelden gegeven, maar de andere antwoorden waren Elke dag, Neemt het initiatief/proactief, Licht creatief en Hardop. Inmiddels neemt N.Z. dus initiatief in communicatie en is ze hardop gaan spreken. Haar uitingen zijn nog niet creatief, maar haar uitingen zijn wel licht creatief. Elke dag is al het hoogste in de schaal van antwoorden op vraag 33. Er kan geconcludeerd worden dat N.Z. vooruit is gegaan in haar taalgedrag, wat de hypothese bevestigt. In de volgende paragraaf wordt bekeken of de ontwikkeling van de kinderen (of het gebrek aan ontwikkeling) die beschreven is in paragraaf 5.1 tot en met 5.3 ook terug te zien is in de nieuwe classificatie van de kinderen.

5.4 Deelvraag 4

Is het kind gestegen op de classificatie van mate van stilte?

Hypothese: De verwachting is dat het kind is gestegen op de classificatie van de mate van stilte naar een classificatie van 8 of hoger, oftewel dat het kind binnen de groep 'relatief spraakzaam' valt.

N.S. is duidelijk gestegen op de classificatie van mate van stilte. Ze geeft nog steeds maar soms antwoord als de leerkracht haar iets vraagt, en stelt slechts soms vragen aan de leerkracht, maar ze spreekt nu soms in een kringgesprek in plaats van nooit en ze spreekt vaak met andere kinderen uit de klas in plaats van soms. Ten slotte zegt ze nog steeds slechts soms iets buiten de klas. Hiermee is haar classificatie gestegen van 4 in 2012 naar 7 in 2013. Daardoor valt N.S. dus nog steeds binnen de groep 'overwegend stil'. De hypothese van deelvraag 4 wordt dus slechts deels bevestigd: het kind is wel gestegen op de classificatie, maar valt nog niet binnen de groep 'relatief spraakzaam'. In 2012 merkte de leerkracht het volgende op: "N sprak tot ca. 1 jr. op school helemaal niet. Met een selectief groepje kinderen spreekt ze nu vrijuit. Tegen mij praat ze vooral als er noodzaak is (ze moet naar de wc, er is ruzie). Met andere leerkrachten heeft zij nog veel moeite."

W.E. scoorde in 2013 een 6 op de classificatie, en is daarmee niet gestegen op de classificatie van mate van stilte. Op alle criteria is het meisje hetzelfde gebleven als vorig jaar. Dat het kind in een jaar tijd niet meer is gaan praten, zowel niet tegen leerkrachten als tegen klasgenoten, is tegen de verwachting in. Wanneer naar de opmerkingen van de leerkrachten wordt gekeken, ontstaat er echter een ander beeld. De leerkracht in 2012 merkte het volgende op: "W. zoekt weinig contact met andere kinderen. Ze spreekt vooral tegen de leerkracht." Dit verschil blijkt niet uit de classificatie-vragen, want daar is

overal "soms" ingevuld. In 2013 werd door de huidige leerkracht het volgende opgemerkt: " Met andere kinderen praat zij in het spel of onder het werken geregeld." Hieruit blijkt dat het kind wel is vooruitgegaan. In 2012 zocht zij nog geen contact met andere kinderen, en in 2013 praat ze geregeld met klasgenoten. Dat dit verschil niet is terug te zien in de classificatie zou er op kunnen duiden dat de keuze van antwoorden in de enquêtevragen over de classificatie te beperkt is. Het zou nuttig kunnen zijn om meer vragen met open antwoorden in de enquête op te nemen, zodat er meer informatie over het taalgedrag van de kinderen gewonnen kan worden.

N.Z. is gestegen van 7 naar 12 in de classificatie, en valt nu dus binnen de groep 'relatief spraakzaam'. De hypothese wordt bevestigd. Een score van 12 is de hoogst mogelijke score. Dit kind heeft dus duidelijk een positieve ontwikkeling doorgemaakt. Uit deze score, de hierboven besproken antwoorden op de andere vragen en het interview kan geconcludeerd worden dat er een einde is gekomen aan de stille periode van N.Z.

In paragraaf 5.1 tot en met 5.4 zijn de resultaten over de drie kinderen in dit onderzoek beschreven en vergeleken. Deze resultaten dragen bij aan het onderzoek van Le Pichon over de stille periode. Naast deze specifieke resultaten kan er ook een kleine toevoeging worden gegeven aan de algemene kwantitatieve data over de stille periode die worden verzameld in het onderzoek van Le Pichon. Dit wordt in de volgende paragraaf besproken.

5.5 Kwantitatieve data

Er kan een actualisering worden gegeven van de kwantitatieve data in Wijsbek (2012). In haar scriptie werd data over 9 kinderen geanalyseerd. Nadat zij haar scriptie had afgerond zijn er nog data ontvangen over 4 stille kinderen. Dit leidt tot een kleine verandering in de kwantitatieve informatie die de enquête uit 2012 oplevert. Hierbij wordt ook de data meegenomen van leerkrachten die de enquête hebben ingevuld maar geen stille kinderen in hun klas hadden. In tabel 1 volgt een overzicht van de eindresultaten, Daarop volgt een korte beschouwing van wat er veranderd is in vergelijking met de data uit Wijsbek (2012).

Tabel 1

Totaal aantal kinderen (som klassen) *	375
Totaal aantal stille kinderen	13
% stille kinderen	3.46% \approx 3.5 %
Totaal aantal meertalige kinderen	128
Totaal aantal meertalige, stille kinderen	12
% meertalige kinderen dat stil is	9.37 \approx 9.4%
% stille kinderen dat meertalig is	92.31 \approx 92%

% stille kinderen dat successief meertalig is	7.7%
---	------

* alle berekeningen zijn zonder de data van sbo-scholen

De nieuwe data geeft een subtiele verandering van het percentage stille kinderen van 3.2 naar 3.5%. Het percentage meertalige kinderen dat stil is, is lichtelijk gezakt van 10.7% naar 9.4%. Het percentage stille kinderen dat meertalig is, is gestegen van 89% naar 92%. Het meest interessante verschil is het percentage stille kinderen dat successief meertalig is. Dit percentage is gedaald van 11.1% naar 7.7%. Dit lage percentage is heel opvallend, aangezien in de literatuur wordt geschreven dat 'de' stille periode per definitie voorkomt bij successief meertalige kinderen. In de discussie zal hier verder op in worden gegaan.

6. Conclusie en Discussie

6.1 Conclusie

Hoe ontwikkelt het taalgedrag van kinderen die een stille periode doormaken?

Uit de bespreking van de resultaten kan worden geconcludeerd dat het taalgedrag van kinderen in een stille periode geen eenduidig patroon heeft. Twee van de drie kinderen waarover informatie is verkregen zijn tegen de verwachting in nog steeds stil. Deze twee kinderen zijn ook niet vooruitgegaan in hun taalgedrag. Het achterblijven van de ontwikkeling is ook zichtbaar in de classificatie. Beide kinderen vallen nog steeds binnen de groep "overwegend stil". Wanneer er naar de antwoorden in de enquêtes van deze twee kinderen worden vergeleken, is er wel een verschil op te merken. De woordenschat van kind W.E. is groter dan die van N.S., en W.E. gebruikt al licht creatieve uitingen, terwijl N.S. nog steeds standaard uitingen produceert. Aan de andere kant scoort N.S. 7 op de classificatie van stilte en W.E. 6. Naar aanleiding van deze data lijkt het of de relatie tussen mate van stilte en type taalgedrag minder sterk is dan geschreven wordt in de literatuur. Ook de relatie tussen een *language shift* in het gezin en een mindere mate van stilte wordt niet aangetoond door de data over W.E. en N.S.

De informatie over het derde kind, N.Z., geeft echter een ander beeld. De ontwikkeling van dit kind bevestigt de hypothesen van alle vier de deelvragen. N.Z. is niet meer stil, is vooruitgegaan in haar taalgedrag en op de classificatie, en in haar gezin heeft een kleine *language shift* plaatsgevonden. Uit de data van 2012 en het interview met de leerkrachten in 2013 werd ook duidelijk dat het kind eerst met een selectief groepje (Turkse) kinderen sprak, en bij noodzaak met de leerkracht, en langzaam steeds vaker is gaan praten en tegen steeds meer kinderen en leerkrachten. Deze ontwikkeling van het taalgedrag is helemaal in lijn met de verwachtingen gebaseerd op de literatuur over de stille periode. Het enige punt waarop de ontwikkeling van N.Z. de literatuur tegensprekt is de uiteindelijke lengte van de stille periode, aangezien het kind een jaar lang stil is geweest. Dit lijkt een tegenspraak wanneer gekeken wordt naar het gemiddelde van drie maanden. In het theoretisch kader is echter al duidelijk geworden dat er veel variatie blijkt te zijn in de duur van de stille periode.

6.2 Discussie

Om te beginnen zullen enkele opvallende discrepanties worden besproken die in de resultaten al zijn opgemerkt. Hierbij wordt er een koppeling gemaakt tussen de resultaten en de literatuur die besproken is in het theoretisch kader.

In paragraaf 5.1 is besproken dat de duur van de periodes dat de drie kinderen in het onderzoek stil zijn of stil zijn geweest afwijken van de gemiddelde duur van 3 maanden (Le Pichon & De Jonge, ingediend). Het zou kunnen dat de definitie moet worden uitgebreid, en de stille periode moet worden gedefinieerd als een periode die van enkele weken tot meer dan twee jaar kan duren. Het zou interessant zijn om de kinderen die nog steeds stil zijn te blijven volgen, om te onderzoeken wanneer zij uit hun stilte treden. Het zou ook kunnen dat deze kinderen selectief mutistisch zijn, en dat de kinderen niet zonder hulp van een psycholoog of psychiater hun periode van stilte kunnen doorbreken.

In paragraaf 5.2 wordt de taalbiografie van de kinderen besproken. Uit de enquête blijkt dat W.E. thuis Nederlands hoort en spreekt met verschillende gezinsleden. De situatie van W.E. lijkt de theorie van Saville-Troike (1988) tegen te spreken. Zoals in paragraaf 2.1.3 is uiteengezet, is Saville-Troike van mening dat de stille periode een leerstrategie is voor *inner-directed learners*. Volgens haar theorie is W.E. dus stil op school omdat zij het Nederlands nog aan het leren is, en een passieve leer methode heeft. W.E. spreekt thuis Nederlands, dus gebrek aan competentie in het Nederlands is waarschijnlijk niet de oorzaak van de stilte. Het taalgedrag van W.E. lijkt de theorie van Saville-Troike dus tegen te spreken. Het zou ook kunnen dat W.E. niet een stille periode doormaakt, maar selectief mutistisch is. Er is meer longitudinaal onderzoek naar het taalgedrag van W.E. om hierover uitsluitsel te geven.

In paragraaf 5.4 wordt het commentaar van de leerkracht van N.S. gegeven: "N sprak tot ca. 1 jr. op school helemaal niet. Met een selectief groepje kinderen spreekt ze nu vrijuit. Tegen mij praat ze vooral als er noodzaak is (ze moet naar de wc, er is ruzie). Met andere leerkrachten heeft zij nog veel moeite." Het is interessant dat de leerkracht dit kind opneemt in een enquête over stille kinderen, maar aan het eind aangeeft dat het kind vrijuit praat met een selectief groepje kinderen. Hieruit blijkt dat stilte voor de leerkracht geen absolute stilte betekent, zoals het in de theorie van Gibbons (1985) wordt geïnterpreteerd. Blijkbaar is het taalgedrag van het kind, buiten dat selectieve groepje kinderen, toch zorgwekkend of opvallend genoeg voor de leraar om het kind als problematisch stil te beschouwen.

6.2.1 De reikwijdte van de observaties

De enquête van 2012 leverde informatie over 13 kinderen die een stille periode doormaakten. Zes van de zeven leerkrachten die de enquête hadden ingevuld zijn in 2013 opnieuw benaderd voor dit onderzoek. Dit heeft uiteindelijk geleid tot de hierboven beschreven resultaten van drie van de dertien kinderen. Aangezien elke enquête veel

informatie geeft over één kind heeft dit onderzoek, ondanks het kleine aantal kinderen waarover de enquête is ingevuld, wel een toegevoegde waarde aan het onderzoek naar de stille periode. Daar komt bij dat dit onderzoek een longitudinaal onderzoek is, en de data van vorig jaar dus deel uitmaken van de observatie. Door de twee enquêtes te vergelijken kan de ontwikkeling van een kind worden onderzocht. Er kunnen echter geen generalisaties gemaakt worden uit de data over de stille periode, omdat de ontwikkeling van drie kinderen te weinig informatie geeft om generalisaties te maken over de algemene ontwikkeling van taalgedrag bij kinderen in de stille periode.

Wel kunnen de kwantitatieve gegevens Wijsbek (2012) heeft opgesomd worden bijgewerkt met de resultaten van de enquêtes uit 2012 die zij niet mee kon nemen in haar berekeningen. Op basis van de data van de 9 kinderen uit Wijsbek plus de 4 kinderen waarover daarna nog enquêtes zijn ingeleverd zijn de cijfers in tabel 1 (pagina 27) berekend. De gegevens maken de spreiding van het fenomeen stille periode binnen het onderzoek inzichtelijk.

6.2.2 De voordelen en beperkingen van de gebruikte onderzoeksmethode

Tijdens het werven van leerkrachten voor de enquête van 2013 en bij het verwerken van de resultaten zijn enkele voordelen en beperkingen van een enquête als onderzoeksmethode naar voren gekomen. In paragraaf 4.3 zijn al enkele risico's genoemd. Twee van deze risico's hebben inderdaad het onderzoek beïnvloed.

Ten eerste was er het risico dat er weinig respons zou zijn, omdat de leerkrachten tijd vrij moeten maken voor het invullen van de enquête. Aangezien er werd gevraagd om informatie over één kind in te vullen, zou het invullen van de enquête rond de 10 minuten moeten duren. Van verschillende leerkrachten hebben wij toch te horen gekregen dat zij het te druk hadden om mee te doen aan het onderzoek. Dit probleem is gerelateerd aan het tweede risico. Het tweede risico dat genoemd werd in paragraaf 4.3 is dat de kinderen nu waarschijnlijk een andere leerkracht hebben. De leerkrachten die de enquête in 2012 hebben ingevuld hadden meegedaan aan een workshop over meertalige kinderen in het onderwijs van Le Pichon. Deze leerkrachten kenden haar, en werkten allemaal mee aan het onderzoek. De nieuwe leerkrachten hebben echter geen affiniteit met het onderzoek naar de stille periode. Het kostte veel moeite om de huidige leerkrachten te motiveren om aan de enquête deel te nemen. De leerkrachten zijn meerdere malen gemaïld, en als ze dan nog niet reageerden is de school gebeld en geprobeerd direct met de leerkrachten in contact te komen. De leerkrachten die reageerden maar aangaven dat zij het druk hadden is alsnog de link naar de online-enquête gestuurd met de mededeling dat het invullen hoogstens 10 minuten duurt.

Uiteindelijk hebben de huidige leerkrachten van drie van de dertien kinderen uit de enquête van 2012 de enquête ingevuld. Dit geeft een responspercentage van 23%. Met één van deze leerkrachten is een interview gehouden, waar de leerkracht die de enquête in 2012 had ingevuld ook bij aanwezig was. Uit dit interview kwam naar voren dat de leerkrachten het lastig vinden om over het kind te praten, omdat zij het probleem persoonlijk opvatten, aangezien het kind thuis wel praat en in de klas niet. Het zou kunnen dat andere leerkrachten om dezelfde reden niet graag meewerken aan een enquête waarbij ze vragen moeten beantwoorden over het taalgedrag van een stil kind in hun klas. Als dit werkelijk de reden is, is dat een argument om aan te tonen dat de stilte niet onschuldig is, want de leerkrachten zien de kinderen die stil zijn in de klas als een groot probleem.

In de bespreking van de resultaten is duidelijk geworden dat er ook enkele beperkingen van de onderzoeksmethode zijn die niet waren voorzien. Sommige verschillen in antwoorden tussen de enquête van 2012 en van 2013 waren erg onlogisch, bijvoorbeeld het kind N.S. dat in 2012 als proactief werd beschouwd en in 2013 als reactief, of het kind W.E. dat in 2012 volgens de enquête hardop praatte en in 2013 heel zacht. Dit zou kunnen komen doordat het kind is veranderd, maar het kan ook komen doordat de ene leerkracht met een andere maat meet dan de ander. Om deze reden zou het heel informatief zijn om met elke leerkracht die een enquête invult een kort interview te houden waarin de resultaten besproken worden. Dan wordt de stap om mee te doen aan het onderzoek helaas ook weer groter, en is het moeilijker om mensen te werven voor het onderzoek. Een andere oplossing zou zijn om te vragen om uitleg bij elke vraag. Dit zorgt er helaas voor dat het langer duurt om de enquête in te vullen. Het toevoegen van meer ruimte of een verplichting van uitleg, of het toevoegen van meer open vragen zou wel meer mogelijkheid geven tot het verifiëren, vergelijken en analyseren van de resultaten. Zo kunnen verschillen zoals in de classificatie van W.E., waar er geen verbetering lijkt te zijn als naar de meerkeuze antwoorden wordt gekeken maar wel als naar het commentaar van de leerkrachten wordt gekeken, worden opgemerkt en worden meegenomen in de analyse. Ten slotte bleek bij het bespreken van de resultaten dat alleen over de oorzaak van opmerkelijke verschillen tussen de enquêtes kan worden gespeculeerd, omdat met de resultaten van de enquête geen oorzakelijk verband aan te tonen is.

Een groot voordeel van de onderzoeksmethode is dat alle resultaten waardevol zijn. Elke enquête die ingevuld wordt verschaft informatie over een kind die een stille periode doormaakt, en heeft dus toegevoegde waarde voor het onderzoek naar dit fenomeen. De data van één enquête levert informatie op over verschillende facetten van

het fenomeen. Van elke participant waar in dit onderzoek een tweede enquête over is ingevuld kan de individuele ontwikkeling worden besproken. Een ander voordeel is dat de enquête kan worden ingevuld door de leerkracht, waardoor de kinderen zelf niet hoeven te participeren aan het onderzoek. Dit werd in de methode al als voordeel genoemd. In het interview werd dit voordeel extra bevestigd. De leerkrachten vertelden over een kind (die niet in dit onderzoek is opgenomen) waarvan de ouders heel terughoudend zijn in het toelaten van onderzoeken. De school wilde dat er zou worden onderzocht of het kind selectief mutistisch is. Deze reactie is ook te verwachten van andere ouders met kinderen die op school heel stil zijn. Zeker als de ouders zelf geen Nederlands spreken, zal het moeilijk worden om de ouders het doel van het onderzoek uit te leggen en om bijvoorbeeld te vragen of het kind geobserveerd mag worden in de klas. De leerkrachten beaamden in het interview dat het lastig zou zijn om in zulke gevallen toestemming te krijgen van de ouders. Om deze reden is de enquête een zeer geschikte manier om onderzoek te doen naar de stille periode.

6.2.3 De implicaties van de bevindingen voor het onderzoek, de theorievorming of het wetenschappelijk debat in het vakgebied

De resultaten van de enquêtes impliceren dat de stille periode een veel minder onschadelijk verschijnsel is dan geschreven is in de literatuur. Op één kind na spreken alle dertien kinderen volgens hun leerkracht elke dag. Alleen kind W.E. sprak om de dag in 2012, maar zoals in de resultaten besproken is, spreekt zij inmiddels ook elke dag. In paragraaf 1.2.1 is de wetenschappelijke discussie over de mate van stilte besproken. Volgens Gibbons is de stille periode voorbij zodra een kind begint te spreken. Het feit dat alle kinderen in het onderzoek van Le Pichons elke dag praten maar door de leerkrachten worden opgemerkt als problematisch stil, zet vraagtekens bij Gibbons nauwe definitie. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat 13 kinderen lang niet genoeg is om generalisaties te maken.

Andere wetenschappers, waaronder Saville-Troike en Granger, gebruiken het type taalgebruik als indicator. Een kind is uit de stille periode als het creatieve uitingen begint te gebruiken in plaats van standaard uitdrukkingen en imitaties. De bevindingen in het huidige onderzoek zetten ook bij deze definitie een vraagteken, aangezien W.E. in 2012 en 2013 licht creatieve uitingen produceert, maar nog steeds overwegend stil is. Daarnaast zijn er nog drie andere kinderen uit het onderzoek van 2012 die (licht) creatieve uitingen produceerden volgens hun leerkrachten. Uit de data van dit onderzoek en het onderzoek uit 2012 blijkt dus dat de leerkrachten het stille gedrag van kinderen als probleem ervaren, zelfs bij kinderen die elke dag iets zeggen en de klas en bij kinderen die creatieve zinnen formuleren.

In de definities van de stille periode in de wetenschappelijke literatuur wordt duidelijk aangegeven dat dit fenomeen voornamelijk voorkomt bij successief meertalige kinderen. Uit de data van het onderzoek van Le Pichon van mei tot november 2012 blijkt dat 7.7% van de stille kinderen successief meertalig is (zie tabel 1, pagina 27). Blijkbaar komt het probleem ook voor bij niet-successieve meertalige kinderen. Het eerste contact met de nieuwe taal wordt in de literatuur vaak beschreven als een paralyserende schok, die in eerste instantie aanleiding geeft tot de stilte (zie paragraaf 2.2.1). Tot nu toe zijn alle stille kinderen in het onderzoek, op één kind na, al voor hun basisschoolperiode met het Nederlands in contact gekomen, omdat ze vanaf hun geboorte in Nederland wonen. Blijkbaar is het plotseling moeten spreken en verstaan van de nieuwe taal op zich al schokkend genoeg, ondanks dat het kind waarschijnlijk al Nederlands heeft gehoord in de omgeving. Ook hieruit blijkt dat de stille periode minder onschadelijk is dan wordt geschetst in de literatuur. De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat er in het onderzoek naar de stille periode ook aandacht moet worden geschonken aan niet-successief meertalige kinderen.

Zoals in paragraaf 5.1 al is vermeld, is kind N.Z. uit haar stilte gekomen nadat zij van klas was gewisseld. De leerkrachten gaven in het interview aan dat ze vermoeden dat de wisseling van omgeving voor N.Z. de katalysator was van het eindigen van haar stilte. Daarmee impliceren de leerkrachten dat het meisje voor de wisseling van klas ook al de talige competentie had om uit haar stilte te breken, maar dat het psychologisch onmogelijk voor haar was. Dit zou bijvoorbeeld verband kunnen hebben met haar toenmalige (lage) sociale positie in de klas. Deze informatie spreekt de theorie van Saville-Troike tegen. Volgens haar theorie over inner-directed learners is de stille periode een leerproces van introverte kinderen. Dat zou betekenen dat N.Z. zou zijn begonnen met spreken vanaf het moment dat haar competentie in het Nederlands goed genoeg was.

Een laatste reden om te concluderen dat de stille periode minder onschadelijk is dan gedacht wordt heeft te maken met de houding van de leerkrachten die geïnterviewd zijn voor dit onderzoek en de lage respons. De leerkrachten sprongen meerdere malen tijdens het korte interview in de verdediging van het (niet meer) stille kind dat we besproken. Wij hebben meerdere malen bevestigd dat de stilte van het kind niet aan het onderwijs en de leerkrachten lag. De leerkrachten benadrukten ook meerdere malen de goede eigenschappen van het kind. Dit gaf sterk het beeld dat leerkrachten de stille periode als een probleem zien, maar dat ze niet goed weten hoe het probleem wordt veroorzaakt en hoe het verholpen kan worden. Dit gegeven en de ervaring met de moeite die het kostte om leerkrachten te motiveren voor het onderzoek tonen dat de stille

periode in de praktijk als een urgent probleem wordt gezien, en niet als een periode die onschuldig is en vanzelf probleemloos overgaat.

6.2.4 Resterende of nieuw opgeroepen onderzoeksvragen

Er zijn enkele resultaten van het onderzoek die de theorieën over de stille periode tegenspreken. Deze onderwerpen zouden in de toekomst meer aandacht moeten krijgen in het onderzoek naar de stille periode. Ten eerste blijkt uit het onderzoek dat de stille periode ook voorkomt bij niet-successief meertalige kinderen. De onderzoeken waar de theorieën over de stille periode op gebaseerd zijn concentreren zich uitsluitend op successief meertalige kinderen. Hierdoor wordt de kennis over de stille periode beperkt tot deze kinderen. In de toekomst zouden niet-successief meertalige kinderen een even groot aandeel moeten hebben in het onderzoek naar de stille periode.

Hieraan gerelateerd is de invloed van de talen die een kind hoort en spreekt in de thuissituatie. In de onderzoeken die besproken zijn in het theoretisch kader wordt hier geen aandacht aan besteed. Enkel de moedertaal en de tweede taal van het kind worden genoemd. De resultaten van dit onderzoek tonen dat het heel interessant kan zijn om de verschillende talen die het kind aangeboden krijgt in de omgeving te betrekken bij het onderzoek. Uit de enquêtes blijkt dat de situatie helemaal niet zo zwart-wit is als in de literatuur wordt gesuggereerd, namelijk dat een kind thuis de moedertaal hoort en spreekt en op school enkel de tweede taal. De invloed van de talen die het kind hoort in de thuissituatie zou vaker kunnen worden opgenomen in toekomstig onderzoek.

Ten slotte blijkt uit de resultaten dat interdisciplinair onderzoek interessante nieuwe inzichten zou kunnen leveren in de stille periode. Uit het interview met de leerkrachten bleek dat het taalniveau van een kind niet de enige oorzaak is van de stille periode. In een nieuwe klas, een neutrale omgeving, begon het kind N.Z. te spreken. Onderzoek waarbij psychologische en linguïstische inzichten gecombineerd worden kan een beter inzicht geven in de oorzaken van de stille periode, en in de ontwikkeling van kinderen in een stille periode.

Kortom, dit onderzoek heeft geleid tot meerdere aanknopingspunten voor verder onderzoek naar de stille periode. De urgentie van onderzoek naar de stille periode is uiteengezet in paragraaf 6.2.3. Toekomstig onderzoek naar het fenomeen is nodig om stille kinderen in de toekomst passende begeleiding te kunnen bieden, om te voorkomen dat hun stille gedrag als jong kind invloed heeft op hun verdere levensloop.

7. Geraadpleegde Literatuur

Dulay, H.C., Burt, M.K., & Krashen, S.D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Gibbons, J. (1985). The silent period: An examination. *Language Learning*, 35(2), 255-267. doi:10.1111/j.1467-1770.1985.tb01027.x

Granger, C. (2004). *Silence in Second Language Learning: A Psychoanalytic Reading*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26(2), 321-351.
doi:10.1111/j.1467-1770.1976.tb00280.x

Harder, P. (1980). Discourse as self-expression: On the reduced personality of the second-language learner. *Applied Linguistics*, 1(3), 262-270.
doi:10.1093/applin/I.3.262

Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Permagon.

Krupa-Kwiatkowski, M. (1998): You shouldn't have brought me here!: Interaction strategies in the silent period of an inner-directed second language learner. *Research on Language & Social Interaction*, 31(2), 133-175.

doi:10.1207/s15327973rlsi3102_1

Le Pichon-Vorstman, E. & De Jonge, M. (2013, under review). Linguistic and psychological perspective on nonverbal periods in multilingual children.

Repko, A. F. (2012). *Interdisciplinary research: Process and theory*. London: SAGE Publications.

Saville-Troike, M. (1988). Private Speech: Evidence for second language learning strategies during the 'silent' period. *Journal of Child Language* 15(3), 567-590.
doi:10.1017/S0305000900012575

Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. 2nd edition. Baltimore: Brookes Publishing.

Wijsbek, L. (2012). *Stille Periodes: Een onderzoek naar het ontwikkelen van een enquête om meer kennis te verkrijgen over stille kinderen in het basisonderwijs*.
Masterthesis Taal, Mens en Maatschappij, Faculteit Geesteswetenschappen,
Universiteit Utrecht, Utrecht.