

Het Arabische schrift door de ogen van kinderen

Een onderzoek naar de interpretatie van het Arabische schrift door
jonge meertalige kinderen in de Rotterdamse wijk Middelland

Masterscriptie

Communicatie- en Informatiewetenschappen

Interculturele Communicatie

School of Humanities

Tilburg University

Begeleider: dr. J.J.H. Kurvers

Tweede lezer: dr. A.M.L. Aarts

Lotte J. Endendijk

Tilburg, augustus 2014

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
1 Inleiding	6
2 Verwerving van verschillende schriften.....	8
2.1 Meertaligheid	8
2.2 Schriftsystemen	9
2.3 Verwerving van schrift.....	11
2.4 Onderzoek naar de verwerving van verschillende schriftsystemen	13
3 Onderzoeksmethode	15
3.1 Participanten.....	15
3.2 Instrumenten.....	16
3.2.1 Leidraad semi-gestructureerd interview	16
3.2.2 Vragenlijst ouders	17
3.2.3 Vragenlijst Arabisch onderwijzende instanties	17
3.3 Procedure.....	18
3.4 Analyse.....	19
4 Resultaten.....	20
4.1 Context Arabisch onderwijs Middelland.....	20
4.2 Arabisch onderwijzende instanties.....	20
4.3 Marokkaans wijkcentrum.....	20
4.4 Turkse vrijwilliger.....	22
4.5 Resultaten interviews	23
4.6 Vergelijkende analyse	55
5 Conclusie & discussie	58
Bijlage 1. Overzicht Arabisch alfabet met verschillende letterposities.....	63
Bijlage 2. Soera's	64
Bijlage 3. Toestemmingsformulier.....	67
Bijlage 4. Interviewleidraad kinderen	68
Bijlage 5. Vragenlijst ouders	70
Bijlage 6. Vragenlijst Arabisch onderwijzende instanties	72

Voorwoord

Taal is een essentieel element van het menselijk bestaan. Het geeft ons de mogelijkheid te communiceren maar stelt ons ook in staat gevoelens te uiten en identiteit te markeren, zowel individueel als collectief. Taal is in die zin niet enkel instrumenteel maar tevens een middel om socio-culturele kenmerken uit te drukken.

De huidige Nederlandse samenleving wordt gekenmerkt door diversiteit en meertaligheid. Diversiteit ontstond als gevolg van immigratie en een steeds nauwer samenwerkend Europa. Een verscheidenheid aan culturele uitingen als taal, religie en hiërarchische verhoudingen hebben zowel diversiteit tussen als binnen gemeenschappen tot gevolg. In deze scriptie staan taal (schrift), meertaligheid en diversiteit centraal. Het vormt de afsluiting van de master Interculturele Communicatie die ik het afgelopen jaar volgde. Verdieping in thema's rondom interculturele communicatie gaf mij de mogelijkheid om de praktijk (mijn werk in de logopedie) en de theorie met elkaar te verbinden. In dit licht zie ik mijn scriptie als het wetenschappelijke verlengstuk van mijn baan. Dank gaat uit naar mijn begeleidster dr. Jeanne Kurvers, familie, vrienden, vriend en in het bijzonder de directie, leerkrachten, ouders en kinderen van de Maria Basisschool die mij de mogelijkheid gaven mijn onderzoek uit te voeren.

Lotte Endendijk

Tilburg, augustus 2014

1 Inleiding

In Nederland leren veel kinderen met een andere achtergrond dan de Nederlandse naast het Nederlands ook nog een andere taal lezen en schrijven. Sommige talen hanteren een ander schrift dan het Nederlandse zoals het Arabisch dat in deze scriptie centraal staat. Kinderen met een islamitische gezinsachtergrond leren vaak in het Arabisch lezen. Het Arabisch wordt in dat geval met een religieus doel geleerd. Het Klassiek Arabisch is de taal van de Koran en wordt gebruikt tijdens het gebed en het bestuderen van religieuze teksten (Toonen, 2003). Het is verschillend van het Marokkaans Arabisch (parapluterm voor verschillende Marokkaans Arabische dialecten zoals Dariza, een Maghrebijnse variant van het Arabisch (Kabli, z.j.)) en andere talen zoals Berber, Somalisch en Turks, de talen van de kinderen uit de casestudy in dit onderzoek. De dataverzameling vond plaats in de Rotterdamse wijk Middelland. Het aantal inwoners is ongeveer 12.000 (Gemeente Rotterdam, 2014). De kinderen uit de casestudy wonen allen in Middelland en zitten op de Maria Basisschool. Deze reguliere basisschool met een Rooms-Katholieke achtergrond staat in Middelland en heeft ongeveer 260 leerlingen die voornamelijk in de omliggende wijk wonen. De school wordt gekenmerkt door leerlingen met verschillende culturele achtergronden (Mariaschool, z.j.). In het stadsdeel Delfshaven, waar Middelland deel van is, zijn zes geregistreerde moskeeën gevestigd. De moskeeën hebben Marokkaanse, Turkse, Pakistaanse en Surinaamse achtergronden (Moskeewijzer, 2010).

Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar meertalige kinderen die gelijktijdig verschillende schriften leren. Desalniettemin is onderzoek naar schriftverwerving door tweetalige kinderen van belang om mogelijke leerstrategieën en metalinguïstisch bewustzijn in beeld te brengen. Een vroege toegang tot verschillende schriftsystemen is relevant voor het tot stand komen van identiteit en metalinguïstisch bewustzijn (Kenner, 2004).

In deze scriptie is de volgende hoofdvraag geformuleerd; Hoe reflecteren jonge, in een meertalige context opgroeiende kinderen op het Arabische schrift (en het Arabisch)? Er wordt gekeken naar welke strategieën en hulpmiddelen kinderen gebruiken bij het toepassen van en reflecteren op het Arabische schrift. Ook wordt in kaart gebracht hoe de kinderen denken over het gebruik van verschillende talen, Arabisch leren en de Arabische lessen zelf. Om een beeld te krijgen van de context waarin deze kinderen het Arabische schrift (en het Arabisch) leren is de volgende subvraag gesteld; In welke context verwerven deze kinderen het Arabische schrift (en het Arabisch)? Om deze vraag te beantwoorden hebben oudergesprekken plaats gevonden. Zo kon een beeld gevormd worden van de gezinsachtergrond, taalattitudes binnen het gezin en de rol van het gezin en de familie bij het leren lezen en schrijven in het Arabisch.

Daarnaast is een vragenlijst aan de betreffende Arabisch onderwijzende instanties verstuurd om een beeld te krijgen van het aangeboden onderwijs daar.

2 Verwerving van verschillende schriften

In de volgende paragrafen wordt ingegaan op meertaligheid, verschillende schriftsystemen en de aspecten die een rol spelen bij de ontwikkeling van geletterdheid en de verwerving van schrift. Daarnaast wordt kort ingegaan op Arabisch onderwijs in Nederland en Marokko.

2.1 Meertaligheid

De kinderen in de casestudy hebben een meertalige achtergrond. Ze groeien op in een meertalige context waarin ze op verschillende plekken verschillende talen gebruiken. Thuis wordt vaak de moedertaal gesproken, meestal in combinatie met de dominante taal in een taalgemeenschap (Baker, 2011). Taal heeft in dit verband zowel een unificerende als een diversifiërende functie. Binnen een bepaalde gemeenschap heeft taal het doel eenheid te creëren zodat communicatie op een eenduidige wijze kan plaatsvinden. Daarnaast zorgt de diversifiërende functie van taal voor het behoud van identiteit binnen bepaalde subgroepen in een gemeenschap (van Helvert & Vallen, 2002). In Nederland is het Nederlands de standaardtaal en gelden talen als het Marokkaans Arabisch, het Tarifit (Berber), het Turks en het Somalisch als immigrantentalen (Ethnologue, 2014).

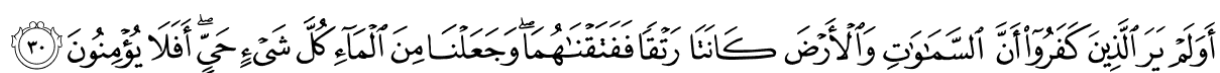
In het geval van een meertalige context en het dagelijks gebruik van meerdere talen is er vaak sprake van een ‘taalkeuze’. Per situatie wordt, bewust of onbewust, de keuze gemaakt een bepaalde taal te gebruiken. De attitude tegenover een taal, leeftijd en persoonlijke voorkeur spelen hierbij een rol. Zo kunnen jongeren besluiten vooral de dominante taal te gebruiken omdat die een hoge status geniet. Ook de mate van contact met de dominante taal in een taalgemeenschap speelt een rol bij de keuze voor het gebruik ervan. Zo kan iemand geen andere keus hebben dan de dominante taal te gebruiken op het werk of op school. Daarnaast speelt religie een rol bij de vitaliteit van een taal. In een meertalige leefomgeving gelden verschillende regels voor wat betreft het gebruik van taal. De betreffende omgeving vereist nu eenmaal de toepassing van en competentie in een bepaalde taal (Blommaert, 2009). Baker (2011) beschrijft dat wanneer een minderheidstaal met name in de privésfeer wordt gebruikt deze ‘deprived of status’ is, dat wil zeggen dat de taal een lage status geniet binnen een bepaalde taalgemeenschap.

2.2 *Schriftsystemen*

In deze scriptie is gekeken naar twee verschillende schriften. Een schrift behoort tot een bepaald schriftsysteem; een weergave van gesproken taal (Kurvers, 2002). Er bestaan verschillende schriftsystemen; het alfabetisch schriftsysteem, het syllabisch schriftsysteem en karaktertalen of het logografisch schriftsysteem. In het alfabetisch schriftsysteem verwijst een letter naar een klank. Het Latijns schrift (bijvoorbeeld het Engels en het Nederlands) en het Semitisch schrift (bijvoorbeeld het Hebreeuws en het Arabisch) behoren beide tot het alfabetisch systeem hoewel de schriften van elkaar verschillen. In het syllabisch schriftsysteem verwijst een letter naar een lettergreep, zoals in het Koreaans. Bij een karakterschrift of logografisch schrift, zoals het Chinees, verwijst een karakter naar een morfeem (het kleinste betekenisdragende deel van een woord) (Bialystok, 2005). Het Nederlandse en het Arabische schrift behoren beide tot het alfabetisch schriftsysteem. Het Nederlandse schrift is gevocaliseerd en bevat ook klinkertekens. Het kent 26 letters die 36 verschillende fonemen representeren. Fonemen zijn betekenisonderscheidende spraakklanken. Zo zijn de /b/ en de /m/ twee verschillende fonemen. Ze maken het onderscheid tussen de woorden ‘bot’ en ‘mot’. De fonemen /e/ en /ee/ vormen het onderscheid tussen de woorden ‘pet’ en ‘peet’ (Appel, Baker, Hengeveld, Kuiken & Muysken, 2002). Eén letter kan verschillende fonemen weergeven zoals de ‘d’ in het woord ‘den’ (het foneem /d/) en de ‘d’ in het woord ‘bad’ (het foneem /t/). Het Nederlandse alfabet geeft niet alle bestaande fonemen weer. Sommige fonemen worden daarom aangeduid met lettercombinatie als ‘oe’ en ‘ie’ (Huizenga, 2010). Het Arabische schrift is, net als andere Semitische schriften en in tegenstelling tot het Nederlandse schrift, niet-gevocaliseerd. Het Arabische alfabet bevat 28 letters (zie overzicht 1). Het Arabisch kent drie klinkers; /a/, /i/ en /oe/. Lange klinkers in woorden worden weergegeven met de letters alif (ا), ya (ي) en wāw (و). Korte klinkers in woorden worden soms met diakritische tekens bij de letters weergegeven. Het Arabisch in de Koran bevat gedetailleerde diakritische tekens bij alle letters met als doel de exacte en juiste uitspraak van de woorden weer te geven (zie figuur 1) (Dukes & Habash, 2010; Dukes, 2010). Er bestaan verschillende diakritische tekens: fat’hā om de /a/ aan te geven, kasrā om de /i/ aan te geven, damnā of damma om de /u/ aan te geven en sukūn om de afwezigheid van een klinker aan te geven (zie figuur 2). Alle letters, met uitzondering van de alif (ا), dāl (د), ra (ر), zāy (ز) en wāw (و), hebben diverse vormen in verschillende posities van woorden; initiaal (vooraan), mediaal (in het midden) en finaal (aan het eind). Daarnaast kunnen niet alle letters met elkaar verbonden worden waardoor sommige letters in een woord los of op zichzelf staan. Een Arabisch woord is opgebouwd uit een stam en bestaat meestal uit drie medeklinkers

(Coulmas, 1996). Wanneer een woord zonder lidwoord verschijnt wordt de suffix -oen gebruikt. Bijvoorbeeld, het Arabische woord voor ‘huis’ is zonder het lidwoord ‘manziloen’. ‘Het huis’ is ‘almazilo’ (A. Kantouj, persoonlijke communicatie, 12 augustus 2014). De schrijfrichting in het Arabisch verschilt van die in het Nederlands. Het Arabisch wordt van rechts naar links gelezen en geschreven en onderscheidt, in tegenstelling tot het Nederlands, geen hoofdletters en kleine letters (Siemonsma & Sparla, 1998).

Figuur 1. Het gebruik van diakritische tekens in de Koran. Een vers uit hoofdstuk 21 (Dukes, 2010)



Figuur 2. Diakritische tekens en weergave lange klinkers (“Transcriptietabel”, 2014)

ـَ	fath'ah	a	أ	meddoe l-alief	aa
ـُ	dhammah	oe	و	waawoe l-medd	oo
ـِ	kesrah	ie	ي	yaa-oe l- medd	ee

Overzicht 1. Standaard Arabisch alfabet (Siemonsma & Sparla, 1998)

ا	alif	س	sien
ب	ba	ش	sjien
ت	ta	ص	shād
ث	tha (als het Engelse <i>thing</i>)	ض	dhad
ج	djiem	ط	tha
ح	ha (stemloos)	ظ	zha
خ	ga	ع	‘ayn
د	dāl	غ	rayn
ذ	dhāl	ف	fa
ر	ra	ق	khāf
ز	zāy	ك	kāf

ل	lām	ه	ha
م	miem	و	wāw
ن	noen	ي	ya

2.3 *Verwerving van schrift*

Vanaf de vroege kleuterjaren ontwikkelt een kind vaardigheden die aan de basis staan van het leren lezen en schrijven. In dit stadium van ontluikende geletterdheid wordt door jonge kinderen pseudolezen toegepast. Bij het fictief voorlezen van een prentenboek gebruikt het kind de plaatjes om het verhaal, vaak zonder samenhang, te vertellen (no story formed). Oudere kinderen doen dit op grond van de plaatjes en het geheugen (story-formed). Nog wat later doen kinderen hetzelfde met geschreven tekst waarbij wel al bekende woorden worden voorgelezen (Kurvers, 2002). Sulzby (zoals geciteerd in Kurvers, 2002) noemt dit semi-leesgedrag. In deze fase wordt het kind zich bewuster van het verschil tussen vertellen en lezen. In de fase van het voorbereidend lezen leert het kind vaardigheden als rijmen, auditieve analyse en synthese en speelt het bijvoorbeeld met schuurpapier en letters. In de fase erna, de fase van het aanvankelijk lezen, leert het kind letters en het lezen van simpele woorden. Er wordt geoefend met het kunnen decoderen van woorden. In deze fase worden klankzuivere woorden aangeboden. Dat wil zeggen dat de verwijzing van een klank naar een letterteken eenduidig is. Hierbij worden vaak vaste, gestructureerde leesmethodes gehanteerd.

Vervolgens wordt geoefend met het verhogen van de leessnelheid en het kunnen toepassen van de juiste uitspraak en zinsmelodie. Dit is de fase van het voortgezet technisch lezen. Binnen het Nederlandse leesonderwijs bestaan naast het technisch lezen ook nog twee andere vormen van (leren) lezen; begrijpend lezen en studerend lezen. Begrijpend lezen is het achterhalen van de betekenis van een tekst. Technisch lezen is een voorwaarde voor begrijpend lezen. Een kind moet immers woorden kunnen decoderen. Wanneer een beginnende lezer nog moeite heeft met technisch lezen kan begrijpend lezen simpelweg nog niet plaatsvinden. Studerend lezen, het kunnen samenvatten en schematiseren, wordt in de hogere groepen van het basisonderwijs geoefend (Huizenga, 2010).

In het leesonderwijs worden verschillende werkvormen gehanteerd. Zo wordt er geoefend met stillezen en hardop lezen. In de fase van het aanvankelijk lezen ligt de nadruk op het hardop lezen omdat jonge kinderen dan nog de behoefte hebben aan het hardop verklanken van letters. Het aanvankelijk lezen wordt met name klassikaal geoefend. Bij het groepsgewijs lezen is het van belang dat kinderen hetzelfde leesniveau hebben. Het moment waarop het leesonderwijs begint is verschillend per land. Zo begint het leesonderwijs in

Groot-Brittannië wanneer kinderen vijf jaar zijn en in Nederland als kinderen zes jaar zijn (Huizenga, 2010).

Wanneer kinderen naast het Nederlands ook nog Arabisch leren lezen en schrijven gebeurt dat buiten het reguliere lesprogramma om. Het gaat daarbij om particuliere initiatieven zoals die van moskeescholen die Arabische les en islamitische educatie aanbieden. Zo biedt de Othman moskee in Rotterdam de mogelijkheid kinderen te leren lezen en schrijven in het Arabisch. Daarnaast wil men met de lessen de mondelinge taalvaardigheid in het Arabisch vergroten en de Marokkaanse identiteit van de kinderen behouden. Er wordt gebruik gemaakt van lesmateriaal uit Marokko en in Nederland ontwikkeld lesmateriaal. Zo worden de lesmethodes ‘Tamarin’ en ‘Silsilat Al-Amal’ gebruikt (Anoniem, persoonlijke communicatie, 14 juni 2014). De laatste is een in Europa gehanteerde lesmethode Arabisch. Daarnaast wordt geoefend met het lezen van soera’s; hoofdstukken uit de Koran. De Koran bevat 114 soera’s. Al-Faatiha fungeert als openingssoera. Elke soera, met uitzondering van de negende, begint met dezelfde zin namelijk de aanroeping van Allah; ‘Bismillaahir Rahmaanir Rahiem’ (F. Abbadi, persoonlijke communicatie, 3 april 2014; Mintjes, van Oers, Visser, Alasag, Beliën & Hospers, z.j.). De lessen in Marokkaanse moskeeën zijn gebaseerd op Koranonderwijs en elementair onderwijs in Marokko en OALT (Onderwijs in Allochtone Levende Talen) in Nederland. Er wordt op diverse manieren geoefend. In hoofdstuk 4 worden verschillende lesmethoden toegelicht. Er is nog weinig bekend over de inhoud van moskeelessen in Nederland. Onderzoek op dat terrein is zeldzaam (Pels, 2006). In Marokko gelden traditionele Koranscholen als voorbereiding op het basisonderwijs waar kinderen vanaf 7 jaar mee beginnen. Op Koranscholen leren kinderen lezen en schrijven in het Klassiek Arabisch door het reciteren en overschrijven van Koranteksten (Toonen, 2003).

2.4 *Onderzoek naar de verwerving van verschillende schriftsystemen*

In deze scriptie staat het verwerven van verschillende schriften centraal. In onderzoeken wordt dit aangeduid met de term 'biliteracy'. Pérez en Torres-Guzman (zoals geciteerd in Reyes, 2012) definiëren biliteracy' als volgt; 'de verwerving [...] van het decoderen en coderen van symbolen waarbij twee taalkundige en culturele systemen worden gebruikt met het doel boodschappen over te brengen in verschillende contexten' (p. 108). Eerder onderzoek gericht op ontluikende geletterdheid ging uit van eentalige kinderen die een bepaald schriftsysteem leren zoals dat van Ferreiro en Teberosky (1983) en Tolchinsky (1998) (zoals geciteerd in Kenner, Kress, Al-Khatib, Kam & Tsai, 2004).

Kenner et al. (2004) geven aan dat onderzoek naar de verwerving van meer dan één schrift een relatief nieuw terrein is. Ze voerden een casestudy uit bij zes jonge tweetalige kinderen die naast het Engels ook nog Spaans, Arabisch of Chinees leerden lezen en schrijven. Ze deden observaties in de klas en de gezinscontext en maakten gebruik van 'peer teaching' waarbij de kinderen elementen van hun schrift aan andere kinderen uitlegden. Uit het onderzoek komt naar voren dat jonge kinderen op flexibele wijze met verschillende schriften kunnen omgaan en ze niet verwarren. De zesjarigen zijn zich bewust van verschillen tussen schriften en hebben daar hun eigen visie op. Ze vormen daarbij een eigen interpretatie op grond van het aanbod uit de omgeving zoals docenten en familie. De kinderen begrijpen de uitgangspunten van een bepaald schriftsysteem nog voordat ze concrete kennis over het schrift hebben opgedaan. Dit wijst op een vorm van metalinguïstisch bewustzijn (kennis van taal) die tweetalige kinderen in staat stelt twee verschillende schriftsystemen te hanteren. Tenslotte pleiten Kenner et al. voor meer aandacht binnen het onderwijs voor tweetalige kinderen die gelijktijdig twee schriften of schriftsystemen leren.

Sneddon (2000) keek in cross-sectioneel onderzoek naar de rol van het gezin en de gemeenschap bij het leren lezen en schrijven in verschillende talen. Taal-, lees- en schrijfvaardigheden van 36 kinderen in drie verschillende leeftijdsklassen werden in kaart gebracht; kinderen van drie en een half, vijf en 11 jaar. Het ging om kinderen uit Londen die naast het Engels ook Gujarati (een Indiase taal) en Urdu leerden lezen en schrijven. Binnen deze islamitische gemeenschap en op scholen werden interviews afgenomen en observaties gedaan. Ook werd de mate van betrokkenheid bij een religieus-cultureel buurtcentrum bepaald. Kinderen die bij de buurtactiviteiten betrokken waren bleken een grotere taalvitaliteit en vertelvaardigheid te hebben dan kinderen die niet betrokken waren bij dergelijke activiteiten (zowel in het Gujarati als in het Engels). Sneddon geeft aan dat de groep met zevenjarige kinderen nog te weinig lees- en schrijfvaardigheden in het Gujarati en Urdu

hadden om het lezen en schrijven in het Engels positief te beïnvloeden. De groep met 11-jarige kinderen scoorde gemiddeld hoger op Engelse taalvaardigheden dan eentalige kinderen van die leeftijd. Daarnaast spraken deze kinderen vloeiend Gujarati. Het Urdu werd voor religieuze doeleinden toegepast. Ouders speelden een belangrijke rol in de ontwikkeling van taalvaardigheden in het Gujarati en Urdu. De kinderen waren zo in staat deel te nemen aan diverse activiteiten binnen de gemeenschap.

Volk & De Acosta (2001) deden onderzoek naar ontluikende geletterdheid bij drie Spaanstalige vijfjarige kleuters in Puerto Rico. Zij deden dit aan de hand van observaties van de kinderen, interviews en geluidsopnames. Zij geven aan dat de sociaal-culturele context waarin de kinderen opgroeien een grote rol speelt bij de ontwikkeling van geletterdheid in verschillende talen. Verschillende ‘resources’ zijn van invloed op dit proces, zoals ouders en andere familie, religie, cultuur, kennis van de verschillende talen en kennis die op school geleerd wordt. Volk & De Acosta geven aan dat met name ouders een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van geletterdheid. De onderzoekers beschrijven zogenaamde ‘literacy beliefs’ van ouders (opvattingen over geletterdheid). De ouders in het onderzoek gaven aan geletterdheid zeer belangrijk te vinden. Lezen en schrijven interpreteerden zij als het combineren van klanken en letters. Verder besteedden ze weinig aandacht aan de uitleg van teksten zoals de Bijbel.

Binnen het Nederlandse onderwijssysteem heerst de opvatting dat meertaligheid tot verwarring kan leiden. Zoals Backus (2002) beschrijft, tweetaligheid wordt vaak gezien als ‘een obstakel op de weg naar taalvaardigheid in het Nederlands’ (p.4). Echter, het op een gebalanceerde wijze leren van twee of meerdere talen draagt bij aan de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Baker, 2011). Volgens Bialystok (1999) hebben tweetalige kinderen een groter metalinguïstisch bewustzijn dan kinderen die één taal verwerven. Dit vormt de basis voor de ontwikkeling van geletterdheid in twee verschillende talen. Wanneer het tweetalige kind een vergelijkbaar taalaanbod in beide talen ervaart kunnen taalvaardigheden zich ontwikkelen als die van een eentalig kind (Bialystok, 1999).

Zoals in onderzoek van Kenner et al. (2004) naar voren komt is nog niet veel onderzoek gedaan naar de verwerving van twee verschillende schriften door jonge kinderen. Bovendien zijn in de casestudy van Kenner et al. (2004) interpretaties van slechts zes kinderen in kaart gebracht. Deze kinderen leerden naast het Engels nog een ander schrift (en schriftsysteem) zoals het Chinees. In Nederland werd eerder geen onderzoek gedaan naar de verwerving van verschillende schriften door jonge meertalige kinderen.

3 Onderzoeksmethode

Om in kaart te brengen hoe jonge meertalige kinderen reflecteren op het Arabische schrift is een meervoudige casestudy is gedaan waarin semi-gestructureerde interviews zijn afgenomen. Op deze wijze is nagegaan welke strategieën en hulpmiddelen werden gebruikt bij het reflecteren op het Arabische schrift en hoe door de kinderen gedacht wordt over het gebruik van verschillende talen, Arabisch leren en de Arabische lessen zelf. Om een beeld te krijgen van de context waarin de kinderen het Arabische schrift leren zijn, voor zover mogelijk, de gezinsachtergrond en het Arabische onderwijs in kaart gebracht aan de hand van gesprekken met ouders en een vragenlijst aan de betrokken Arabisch onderwijzende instanties.

3.1 Participanten

Bij negen leerlingen uit de groepen 3 en één leerling uit groep 4 van de Maria Basisschool zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen. De leerlingen zijn geselecteerd op basis van hun deelname aan Arabische les naast het reguliere basisonderwijs. Bij de selectie van de leerlingen is geen rekening is gehouden met het (taal)ontwikkelingsniveau en/of de frequentie van het volgen van Arabisch onderwijs. Tijdens een eerste visite aan de twee groepen is klassikaal gevraagd welke kinderen in het weekend of na school Arabische les volgen. Bij een bevestigend antwoord zijn de ouders benaderd voor toestemming voor deelname aan het onderzoek. Ouders van één geselecteerde leerling gaven aan niet deel te willen nemen. Uit groep 3a namen zes van de 20 leerlingen deel aan het onderzoek. In deze groep volgde 70% van de leerlingen geen Arabische les. Uit groep 3b namen drie van de 18 leerlingen deel aan het onderzoek. In deze groep volgde 83,33% van de leerlingen geen Arabische les. Naar aanleiding van de pilotstudy nam één leerling uit groep 4 deel (zie paragraaf 3.3). Van deze groep is niet bekend hoeveel leerlingen Arabische les volgen. In totaal gaat het om drie jongens en zeven meisjes. Vijf van de tien leerlingen hebben een Marokkaanse gezinsachtergrond. Twee leerlingen hebben een Somalische achtergrond. Twee leerlingen hebben een Turkse achtergrond en één leerling heeft een Pakistaanse achtergrond. Drie leerlingen, met een Marokkaanse gezinsachtergrond volgen Arabische les in een Marokkaans wijkcentrum. Twee leerlingen volgen Arabische les en Koranles in een Turkse moskee. Twee leerlingen krijgen thuis Arabische les van een docent die verbonden is aan een moskee. Eén leerling volgt Arabische les en Koranles in een Pakistaanse moskee. Twee van de tien leerlingen leren Arabisch van ouders, zussen en/of broers of andere familieleden. Alle leerlingen wonen in de Rotterdamse wijk Middelland, onderdeel van het stadsdeel Delfshaven.

Tabel 1. Leerlingen: leeftijd, geslacht, thuistaal, geboorteland ouders, leesniveau Nederlands

Leerling	Leeftijd tijdens onderzoek	Geslacht	Thuistaal	Geboorteland ouders	Leesniveau Nederlands
Amran	6;4 jaar	m	Marokkaans Arabisch	Marokko	AVI M3
Ayman	7;3 jaar	m	Berber	Marokko	AVI M3
Beyzanur	6;11 jaar	v	Turks/Nederlands	Nederland	onbekend
Bisma	7;6 jaar	v	Punjabi	Pakistan	onbekend
Hamza	7;5 jaar	m	Marokkaans Arabisch/Nederlands	Marokko	onbekend
Intissar	7;1 jaar	v	Nederlands/Marokkaans Arabisch	Nederland/Marokko	AVI M5
Khadija	7;10 jaar	v	Somalisch/Nederlands	Somalië	onbekend
Khawla	6;10 jaar	v	Dariza/Nederlands	Marokko	AVI M3
Rumaysa	6;7 jaar	v	Turks	Nederland/Turkije	onbekend
Sihaam	6;5 jaar	v	Somalisch/Nederlands	Somalië	onbekend

3.2 Instrumenten

In de casestudy zijn drie verschillende instrumenten gebruikt; een interviewleidraad waarin een leestoets is gebruikt, een vragenlijst voor de ouders en een vragenlijst voor de Arabisch onderwijzende instanties.

3.2.1 Leidraad semi-gestructureerd interview

De vragen voor het semi-gestructureerde interview zijn gedeeltelijk naar aanleiding van de multimodale analyse van Kenner & Kress (2004) opgesteld. Startpunt van het onderzoek was de afname van onderdelen van een leestoets in het Arabisch uit ‘Lezen over grenzen heen, een leestoets in 25 talen’ (Siemonsma & Sparla, 1998). Eerst werd het kind gevraagd een aantal letters van de Arabische alfabetkaart te noemen; ‘Welke letters weet jij al?’. Indien mogelijk werd doorgevraagd. ‘Waar zie je aan dat dit de ... (bijvoorbeeld de alif) is?’. Bij het kunnen noemen van de letters kreeg het kind de taak vijf hoogfrequente woorden in het Arabisch voor te lezen; fluit, glas, oor, kam en paard. Daarbij werden de volgende vragen gesteld; ‘Wat staat hier? Waar zie je dat aan? ’Hoe lees je dat? Hoe gaat dat als je probeert te lezen wat er staat?’. Bij het correct kunnen verklanken van de woorden werd gevraagd twee korte teksten voor te

lezen. Daarna werd gevraagd waar de teksten over gaan. ‘Weet je wat hier staat?’. Wanneer het verklanken en lezen van de letters en woorden moeizaam ging of niet lukte, werd gevraagd een soera voor te lezen; soera 78 (Al-Faatiha), soera 112 (Al-Ichlaas), soera 113 (Al-Falaq) en soera 114 (Al-Naas). De soera’s zijn gekozen op advies van een islamitische leerkracht op de Maria Basisschool. Alle soera’s werden aan de kinderen aangeboden. Nadien werd gevraagd ‘Wat staat hier’ en ‘Hoe weet je dat? In bijlage 2 zijn de soera’s opgenomen. Eén Somalische en één Turkse leerling kregen naast de gebruikelijke instructie ook nog de vraag of ze vijf woorden en een korte tekst in het Somalisch of Turks konden lezen.

Na het lezen is het schrijven in kaart gebracht. Het kind werd gevraagd in de rol van juf of meester te kruipen en de onderzoeker enkele letters en indien mogelijk een woord te leren schrijven. Om een reactie uit te lokken maakte de onderzoeker fouten in de schrijfwijze van de letters en in de schrijfrichting van de woorden. Tenslotte werd gevraagd de eigen voornaam in het Arabisch op te schrijven.

Na de vragen over de schrijfvaardigheid zijn negen vragen gesteld met betrekking tot de inhoud van de Arabische les. Daarnaast werden nog drie vragen gesteld met betrekking tot de preferentie, vaardigheid en dominantie van talen: Welke taal spreek je het liefst? Welke taal spreek je het best? Welke taal spreek je het vaakst? In bijlage 4 is de leidraad voor het interview opgenomen.

3.2.2 Vragenlijst ouders

Voor kennis over de achtergrond van de gezinnen van de kinderen is een Nederlandstalige vragenlijst aan de ouders verstrekt. Er werden 26 vragen gesteld met betrekking tot de frequentie van de Arabische les of Koranles, de rol van taal en het Arabische schrift in het gezin en de attitude tegenover het Arabisch. In bijlage 5 is de vragenlijst voor de ouders opgenomen.

3.2.3 Vragenlijst Arabisch onderwijzende instanties

Voor kennis over de achtergrond van het Arabische onderwijs is een Nederlandstalige vragenlijst aan de Arabisch onderwijzende instanties verstrekt. In de vragenlijst zijn 17 vragen gesteld met betrekking tot de frequentie en de duur van de lessen, de inhoud van de lessen en het doel van de lessen. In bijlage 6 is de vragenlijst voor de onderwijsgevende instanties opgenomen.

3.3 Procedure

Voor aanvang van de meervoudige casestudy is door middel van een brief toestemming voor deelname aan het onderzoek aan de ouders van de geselecteerde leerlingen gevraagd. Ouders van negen kinderen gaven toestemming voor deelname aan het onderzoek. Ouders van één leerling gaven geen toestemming voor deelname. Ter voorbereiding op de casestudy is een pilotstudy uitgevoerd. In de pilot van het interview nam een leerling uit groep 4 deel die sinds enkele maanden Arabische lessen volgt. De soera's (zie paragraaf 3.2.1) waren toen nog niet beschikbaar. In de interviewleidraad zijn inhoudelijk gezien weinig aanpassingen gedaan. Daarom is besloten om het interview met de leerling uit groep 4 mee te nemen in de verwerking van de onderzoeksgegevens. Verder zijn enkele formuleringen van vraagstellingen uit de interviewleidraad aangepast. In de pilot van de vragenlijst voor de ouders heeft een ouder van een niet-deelnemende leerling van buiten de school deelgenomen. Er is een vraag over de instantie waar het kind Arabisch leert toegevoegd. Voor de pilot van de vragenlijst voor de onderwijsgevende instanties heeft een in Rotterdam werkende korandocent deelgenomen. In deze vragenlijst zijn enkele vragen over toetsing toegevoegd.

De interviews met de kinderen en de gesprekken met de ouders vonden plaats van 27 maart tot en met 19 mei 2014. Op afspraak met de leerkrachten werden de deelnemende kinderen één voor één uit de klas opgehaald. De deelnemers werden ieder ongeveer gedurende 30 tot 40 minuten individueel gezien. De interviews vonden plaats in het dependancegebouw van de school in een afgesloten ruimte. Van alle interviews zijn geluidsopnames gemaakt. Voor het schrijven van de Arabische letters zijn witte vellen A3 papier gebruikt. De kinderen konden kiezen te schrijven met een eigen pen, een balpen, een potlood of gekleurde stiften. De soera's werden uitgeprint op A4 papier. Twee werkboeken van de lesmethode 'Tamarin' werden aan de kinderen gedemonstreerd.

De ouders van de kinderen werden individueel benaderd voor het afnemen van de vragenlijst. De vragenlijsten zijn mondeling afgenomen in de weken na de interviews met de kinderen. Bij ouders van drie kinderen was afname van de vragenlijst niet mogelijk. De ouders van één van deze kinderen kwamen nooit op school en waren telefonisch niet te bereiken. De ouders van twee van deze kinderen (zusjes) hebben de afspraken afgezegd. Van te voren werd toestemming gevraagd voor opname van het gesprek. Ouders van vier kinderen gaven toestemming voor de opname van het gesprek. Ouders van drie kinderen gaven geen toestemming voor de opname van het gesprek maar namen wel deel. Gegevens van deze gesprekken werden genoteerd. Gesprekken vonden plaats in een afgesloten ruimte. Bij aanvang van het gesprek werd toestemming gevraagd voor het maken van een geluidsopname.

De vragenlijsten aan de Arabisch onderwijzende instanties werden begin mei 2014 opgestuurd of meegegeven aan de ouders van de kinderen. De vragenlijsten werden geadresseerd aan de docenten van de deelnemende kinderen. De namen van de docenten en de betrokken moskee of instelling werden bij de ouders geverifieerd. Twee weken na het versturen van de vragenlijsten zijn de docenten gebeld om de ontvangst en deelname na te gaan. Er werd nagegaan of de vragenlijsten ontvangen, ingevuld, meegegeven en/of verstuurd waren. Twee vragenlijsten zijn bij de instantie zelf opgehaald.

3.4 *Analyse*

De opgenomen interviews met de kinderen zijn beluisterd en geanalyseerd. Tijdens het analyseren van de interviews werd steeds een vaste structuur gevolgd. Als leidraad golden de volgende thema's uit de interviews; Achtergrondinformatie, Lezen, Schrijven en Les. Onder 'Les' viel naast informatie over de Arabische les ook informatie over de preferentie, vaardigheid en dominantie van talen. Indien er geen informatie over de thema's in de interviews naar voren kwam werden de thema's niet vermeld (zie casus Hamza). Per casus werden (indien aanwezig) de volgende aspecten beschreven: schrijfrichting, de tekens bij letters, diakritische tekens, letterposities, het verbinden van letters, trucjes en ezelsbruggetjes, het reciteren van soera's, de vergelijking van schriften, de mening over de Arabische les en het verband van het Arabische schrift aan de Koran beschreven. Informatie verkregen uit de gesprekken met ouders is verwerkt in het thema 'Achtergrondinformatie' in de beschrijvingen van de casussen. Zo werd steeds eerst de gezinscontext van de kinderen weergegeven. Op deze manier is geprobeerd per casus een zo volledig mogelijk beeld te schetsen van de meertalige context waarin de kinderen opgroeien. De reacties op de vragen uit de interviewleidraad zijn verhalenderwijs beschreven. Illusterende citaten zijn in de beschrijvingen opgenomen. Informatie verkregen uit de ingevulde vragenlijsten voor de Arabisch onderwijzende instanties zijn per instantie puntsgewijs beschreven.

4 Resultaten

In paragraaf 4.1 tot en met 4.4 wordt de verkregen informatie over de context van het Arabische onderwijs voor zover beschikbaar weergegeven. In paragraaf 4.5 wordt de inhoud van de interviews met de kinderen beschreven. Per casus worden de achtergrond van het gezin, informatie over het lezen en schrijven in het Arabisch, ideeën over Arabisch leren, de Arabische les en taalattitude beschreven. Informatie uit de gesprekken met ouders is verwerkt in de achtergrondinformatie bij de casussen (zie paragraaf 3.4). In paragraaf 4.6 worden de verschillende aspecten uit de reflecties besproken en vergeleken.

4.1 *Context Arabisch onderwijs Middelland*

De kinderen volgen op verschillende plaatsen in de wijk Arabische les of Koranles. Drie van de tien kinderen volgen Arabische les en Koranles in twee van de zes moskeeën in het stadsdeel Delfshaven. Drie kinderen, met een Marokkaanse gezinsachtergrond volgen Arabische les in een Marokkaans wijkcentrum. Twee kinderen volgen Arabische les en Koranles in een Turkse moskee. Twee kinderen krijgen thuis Arabische les van een docent die verbonden is aan een moskee. Eén kind volgt Arabische les en Koranles in een Pakistaanse moskee. Twee van de tien kinderen leren thuis Arabisch, van ouders, zussen en/of broers of andere familieleden.

4.2 *Arabisch onderwijzende instanties*

Opgestuurde vragenlijsten aan de instanties die Arabische les of Koranles aanbieden hebben informatie over twee van de vier onderwijsinstanties opgeleverd; een Marokkaans wijkcentrum en een vrijwilliger verbonden aan een Turkse moskee. Vijf van de tien kinderen volgen les bij één van deze instanties. In de volgende paragrafen wordt de verkregen informatie betreffende deze twee instanties weergegeven.

4.3 *Marokkaans wijkcentrum*

Drie van de tien kinderen volgen Arabische les bij een Marokkaans wijkcentrum. Het wijkcentrum organiseert diverse activiteiten gericht op wijkbewoners van Marokkaanse origine. De activiteiten hebben betrekking op opvoeding, onderwijs, leefbaarheid, kunst, cultuur, religie en sport. Zo worden wekelijks lessen Arabisch aangeboden en is er huiswerkbegeleiding (Anoniem, persoonlijke communicatie, 14 juni 2014). De lessen Arabisch duren twee uur en vinden plaats op zaterdag en zondag. In de eerste twee groepen wordt klassikaal en in groepjes onderwezen. Er worden verschillende materialen gebruikt. Zo

heeft de docent van groep 1 zelf kartonnen kaarten gemaakt met daarop letters van schuimrubber geplakt. De kinderen voelen geblinddoekt welke letters op de kaarten staan. Verder wordt lettermemory gebruikt en klapboekjes om woordsynthese mee te oefenen. Daarnaast gebruikt men letterkaarten en prentenboekjes met geschreven tekst op woordniveau. Lesmateriaal wordt in Frankrijk en Duitsland op beurzen gekocht. Verder wordt er ook digitaal geoefend (Anoniem, persoonlijke communicatie, 14 juni 2014). De volgende informatie is verkregen op basis van twee ingevulde vragenlijsten. De vragenlijsten zijn ingevuld door de twee docenten van groep 0 en groep 1 in het wijkcentrum. Allereerst wordt algemene, voor de twee groepen overeenkomende informatie weergegeven. Daarna wordt de specifieke informatie per groep uitgelegd.

De kinderen volgen twee keer per week les en starten met het volgen van Arabische les gemiddeld op zesjarige leeftijd. De lessen duren 120 minuten. Leerlingen volgen gedurende vijf à zes jaar les. Binnen de vereniging bestaan zes verschillende lesgroepen. De groepen worden ingedeeld op leeftijd en leesniveau. Een leerling gaat naar een volgende groep 'als de leerling de gestelde doelen heeft bereikt' en 'hij of zij een bepaald niveau bereikt heeft'. In de lessen wordt gebruik gemaakt van de in heel Europa gebruikte lesmethode 'Silsilat Al-Amal' en de lesmethode 'Tamarin.' Zowel in groep 0 als groep 1 wordt gebruik gemaakt van puzzels, posters en knutsel- en woordspelletjes. Per les wordt 30 minuten aan lezen, 30 minuten aan schrijven en 20 minuten aan spreken gewijd. Groep 0 bestaat uit 22 leerlingen in de leeftijd van vijf tot zeven jaar. Groep 1 bestaat uit 21 leerlingen in de leeftijd van zes tot negen jaar. Bij het oefenen met lezen doet de docent het voor en doen de leerlingen het na. Zowel in groep 0 als groep 1 wordt om de beurt hardop gelezen. Bij het oefenen met schrijven moeten de leerlingen 'naschrijven'. In groep 1 wordt ook met een dictee geoefend. Bij het oefenen met spreken in groep 0 'vertellen de kinderen aan de hand van de grote posters wat ze zien'. In groep 1 gebeurt dit 'aan de hand van plaatjes, vragen stellen en beantwoorden'. De opdrachten worden twee keer uitgelegd, een keer in het Arabisch en een keer in het Nederlands. Huiswerk in groep 0 bestaat uit 'naschrijven en letters herhalen'. In groep 1 bestaat huiswerk uit 'naschrijven en het leren van een paar verzen'. Aan het einde van een leerjaar moeten kinderen in groep 0 'alle Arabische letters en bepaalde klanken' kunnen. Kinderen in groep 1 moeten aan het einde van een leerjaar 'de tekens en de lange klanken' kunnen. De kinderen worden op verschillende wijzen getoetst. In groep 0 wordt het naschrijven van letters getoetst. Ook het verstaan en spreken wordt getoetst. De docent geeft het volgende aan; 'aan de hand van plaatjes stel ik de leerlingen vragen'. Toetsing in groep 1 vindt als volgt plaats. De leerling moet een stukje uit een tekstboek

voorlezen. Verder moeten de leerlingen een dictee maken. Het verstaan en spreken wordt getoetst aan de hand van plaatjes waarbij aan de leerlingen vragen worden gesteld. Aan het einde van de educatie in het wijkcentrum moeten kinderen het volgende kunnen: ‘het alfabet, woorden lezen en schrijven, een aantal begrippen en het liefst ook een paar zinnen kunnen begrijpen en spreken’.

4.4 *Turkse vrijwilliger*

Twee van de tien kinderen volgen les bij een vrijwilliger die verbonden is aan een Turkse moskee. Het is niet bekend om welke moskee het gaat. De kinderen volgen twee keer per week les en starten gemiddeld op zevenjarige leeftijd. De lessen duren 180 minuten. Leerlingen volgen gedurende vijf jaar les. De docent geeft aan; ‘ze kunnen onbeperkt leren’. Een groep bevat leerlingen van zeven tot 16 jaar en bestaat uit negen leerlingen. Er bestaan vijf verschillende groepen. De groepen worden ingedeeld op leeftijd en leesniveau. De leerling blijft steeds in dezelfde groep. Er wordt gebruik gemaakt van alfabetboekjes, spelletjes, een schrijfbord, een beamer en een laptop, er worden verhalen verteld en de Koran wordt gebruikt. Per les wordt 60 minuten aan lezen, 60 minuten aan schrijven en 60 minuten aan spreken gewijd. Bij het oefenen met lezen moeten de leerlingen om de beurt hardop lezen en wordt er ‘voorgedaan en nagedaan’. Bij het oefenen met schrijven moeten de leerlingen letters op het bord schrijven. Bij het oefenen met spreken moeten de leerlingen antwoorden op vragen. Vermoedelijk wordt hier niet het spreken in het Arabisch bedoeld maar in het Nederlands of Turks. Uitleg vindt in het Nederlands en het Turks plaats. Huiswerk bestaat uit het ‘leren van soera’s en leesbladen’. Aan het einde van een leerjaar moeten de leerlingen ‘het liefst heel goed Koran kunnen lezen. Na afloop van het gehele leertraject moeten leerlingen ‘het alfabet kennen en de Koran met de juiste interpunctie kunnen lezen’. Toetsing van het lezen vindt iedere les plaats. Er wordt niet aangegeven op welke wijze dit gebeurt. Het schrijven wordt ‘af en toe’ getoetst door middel van een dictee. Het verstaan en spreken wordt getoetst door ‘luisteren en napraten’.

Gegevens van docenten over de lessen aan de Somalische en Pakistaanse kinderen zijn niet beschikbaar. Vragenlijsten aan de docenten van deze kinderen werden niet teruggestuurd. Over het Pakistan Islamic Centre Rotterdam is bekend dat het culturele en educatieve bijeenkomsten organiseert (Louwes, 2011). Verder zijn er geen gegevens beschikbaar anders dan de kinderen in de interviews hebben vermeld. Deze gegevens staan vermeld in de beschrijving van de interviews.

4.5 Resultaten interviews

In de deze paragraaf worden de gegevens uit de interviews beschreven. De beschrijvingen zijn geordend op basis van de instanties waar de kinderen Arabisch leren lezen en schrijven; Hamza, Ayman en Khawla bij het Marokkaanse wijkcentrum, Bisma bij het Pakistan Islamic Centre Rotterdam, Sihaam en Khadija bij een docent die bij de kinderen aan huis komt, Intissar en Amran bij hun ouders en andere familieleden en Beyzanur en Rumaysa bij een aan een moskee verbonden vrijwilliger.

Hamza

Achtergrondinformatie

Hamza is op het moment van onderzoek zeven jaar en vijf maanden. Hij zit in groep 3 van de Maria Basisschool. Zijn ouders zijn van Marokkaanse afkomst. Sinds oktober 2013 volgt hij twee keer per week Arabische les bij het Marokkaanse wijkcentrum. Hamza zit daar in groep 1 en krijgt les van ‘meester’. Hij geeft aan niet te weten hoe zijn meester heet. Zijn vader vertelt dat Hamza het leuk vindt om naar Arabische les te gaan. Hamza heeft een jonger broertje en zusje en een oudere broer (leeftijden onbekend). In het oudergesprek geeft vader aan dat de oudere broer Hamza helpt met oefenen maar kan niet aangeven hoe dat gebeurt. Thuis wordt geoefend met Arabisch spreken. Hamza oefent het lezen van soera’s met zijn moeder. De vader van Hamza vertelt dat hij Arabisch leerde in de moskee. Hij stopte daar toen hij geslagen werd. Vader vertelt dat Hamza beter leest dan hij. Vader vindt het belangrijk dat zijn kinderen Arabisch leren omdat ze dan op vakantie met opa en oma kunnen communiceren. Leren lezen en schrijven vindt hij ook van belang omdat het ‘de moedertaal’ is. Vader spreekt Nederlands met de kinderen, moeder spreekt Marokkaans Arabisch met de kinderen. Vader geeft aan Marokkaans Arabisch en Nederlands even goed te kunnen spreken. Nederlands spreekt hij het liefst en het vaakst. Vader is sinds zijn tiende jaar in Nederland. Van moeder is dit onbekend. Tot slot geeft vader aan dat hij het belangrijk vindt dat kinderen veel talen leren.

Lezen

Na de introducerende vraag ‘Welke letters weet jij al?’ noemt Hamza verschillende letters van de aangeboden alfabetkaart. Hij start met de ba (ب), twijfelt even en verbetert zichzelf door de ta (ت) te noemen. Hamza kiest uiteindelijk voor de ba (ب), noemt dan de ta (ت), de djem (ج), slaat de ha (ح) over en noemt daarna de ga (غ). Bij de sjen (ش) vraagt hij zich het volgende

af; ‘is hier een puntje of beneden’? Hamza gaat verder en noemt de lām (ل), de miem (م) en de noen (ن). Dan lijkt hij het verschil tussen de kāf (ك) en de khāf (ق) aan te willen duiden; ‘Wat is die andere van kāf enzo? Kijk, bijna als 5’. Hij wijst naar het tekenje boven de kāf.

Hamza lijkt alle letters te willen benoemen. Hij geeft ook aan dat hij nog niet alle letters weet. ‘Deze hebben we niet geleerd’. Het is niet duidelijk welke letter hij aanwijst. Hamza gaat verder en noemt de sjien (ش), shād (ص), geeft aan de volgende twee letters niet te kennen, noemt dan weer de ta (ت), ha (ح), ha (ه), ga (خ) en dāl (ذ). Hamza vraagt mij een letter die hij nog niet herkent, de khāf (ق). Hamza spreekt de letter een aantal keren uit en lijkt te twijfelen over de uitspraak. Hamza is zich bewust van de distinctieve tekens bij de letters en geeft aan te twijfelen of er bij de letter sjien (ش) ‘beneden een puntje’ moet. Deze drie zijn anders’. Het is niet duidelijk welke letters hij bedoelt. Hij vertelt vervolgens dat de meester hem ‘een trucje’ zal leren, wellicht om de letters te kunnen onderscheiden. Het is niet duidelijk wat Hamza daarmee bedoelt. Hamza is zich duidelijk bewust van het feit dat hij met diverse schriften te maken heeft; ‘kijk a b c zeg je ook zo, alif, ba’. Op deze wijze vergelijkt hij beide schriften. Hamza probeert de door hem gekozen letters uit te spreken maar vraagt ook om bevestiging van de juiste uitspraak.

Hamza gaat niet in op de vragen over welke letters hij makkelijk en moeilijk vindt. In plaatst daarvan blijft hij Arabische letters noemen. Op de vraag of hij het Arabische woord voor ‘paard’ kan lezen zegt hij iets onverstaanbaars en noemt vervolgens één voor één de letters in de woorden. Hamza zegt; ‘ik weet niet wat hier staat? [...]’ dit is shād (ص), dit is noen (ن), dit is lām (ل)’. Dan vraagt hij mij; ‘Wat staat hier?’. Ik vertel hem dat er ‘paard’ staat. Hamza vraagt; ‘In het Marokkaans? Kan jij die Marokkaans lezen?’ Hamza richt zijn aandacht op het tweede woord, het Arabische woord voor ‘glas’. Opnieuw noemt hij losse letters uit het woord; ‘kāf (ك), alif (ا), sien (س)’. Hamza slaat het derde woord over en plaatst zijn vingers bij het vierde woord, het Arabische woord voor ‘kam’. Hij noemt de namen van de letters en komt niet tot synthetisering; ‘dit is miem (م), sjien (ش), dit is shād (ص), deze ken ik niet’. Hamza geeft niet op en blijft proberen de letters in woorden te decoderen; ‘sjien (ش), alif (ا), dat is geen alif, dat is iets anders’. In het noemen van de laatste reeks letters is het onduidelijk naar welk woord hij verwijst. Hamza gaat niet in op de betekenis van de woorden. Wanneer ik de betekenis van de woorden vertel is er geen herkenning. Hamza kent de betekenis van de woorden nog niet. Ook bij lezen op tekstniveau zoekt Hamza naar bekende letters in woorden maar komt opnieuw niet tot woordherkenning. Bij het demonstreren van de soera’s legt Hamza direct een connectie met de Koran; ‘Koran, soera’. Hamza vraagt naar specifieke soera’s. ‘Heb je ook Naas ofzo? [...]’ ‘Dit is Falaq. O die ken ik wel.’ Hamza start

direct met reciteren van soera 113, Al-Falaq. Hij leest de eerste zin van de soera correct hardop voor. Hamza reciteert vervolgens in vlot tempo. Het is niet duidelijk of hij correct reciteert. Hamza vraagt vervolgens om soera 114, Al-Naas. Bij het reciteren beweegt hij met zijn wijsvinger in een vloeiende beweging langs de woorden, startend vanaf de rechter kant van het blad. Vraagt om twee andere die ik niet ken. Als ik soera 78, Al-Faatiha noem is er direct herkenning en Hamza verbetert mijn uitspraak. Hamza reciteert ook Al-Faatiha. Ook hierbij is het onduidelijk of hij correct reciteert. Hij vraagt; ‘Heb je nog een?’. Dan vertelt Hamza dat hij in de Arabische les een sticker kan verdienen door een soera goed hardop voor te lezen.

Tijdens het noemen van de letters en woorden verwijst Hamza een aantal keren naar het Marokkaans in plaats van naar Arabisch; ‘... in het Marokkaans?’ en ‘Kun jij Marokkaans lezen?’. Hamza lijkt zo het Arabisch met zijn Marokkaanse achtergrond te verbinden maar kan ook verwijzen naar hoe de taal thuis genoemd wordt. Hamza geeft aan zich bewust te zijn van de schrijfrichting in het Arabisch, namelijk van rechts naar links. Hij vertelt; ‘Hier begin je altijd, bij Marokkaans, hier. Rechts naar links [...] in de Nederlands van hier begin je naar daar’.

Schrijven

Hamza krijgt de vraag mij enkele Arabische letters aan te leren. Tijdens het schrijven van de letters geeft Hamza direct de schrijfrichting aan. ‘Van hier moet je beginnen altijd’. Alle letters worden door Hamza vanaf de rechterkant van het blad geschreven. Wanneer ik aan de linkerkant van het vel begin te schrijven verbetert Hamza mij direct door te zeggen; ‘Verkeerde lijn’. Hamza begint met de letters alif (ا) en ba (ب) maar kruipt niet direct in de rol van leraar; ‘Kan je toch opschrijven?’ Ik mag vervolgens zelf een letter kiezen en Hamza tekent een streep waarop ik de letter moet naschrijven. De eerste letter, miem (م), omschrijft hij als ‘een rondje en een streepje’. Tijdens het voordoen past hij zijn eigen schrijfwijze steeds aan; ‘kijk, ik heb het fout gedaan’ (...) ‘Deze lichaam moet zo blijven’. Hij doelt hier vermoedelijk op het rondje bovenaan de miem (م). Hamza is zich bewust van de distinctieve tekens bij de letters en kan uitleggen waar de puntjes bij de letters toe dienen. Op mijn vraag ‘waarom doe je die puntjes?’ antwoordt hij: ‘als het is geen puntje is, is het een andere letter’ (...) ‘dan is het andere woord, letter’. Even verwacht hij hier de begrippen ‘letter’ en ‘woord’.

Na het schrijven van wat letters vraagt Hamza of ik een Arabisch woord kan schrijven en vormt vervolgens zelf een woord. Daarbij noemt hij de letters één voor één en twijfelt even over de schrijfrichting. Uiteindelijk schrijft hij het woord van links naar rechts. ‘halibatoen’

zegt hij, ‘melk’ wanneer ik hem nazeg verbetert hij mijn uitspraak. Tot slot demonstreert hij spontaan op correct wijze de verschillende letterposities van de ‘ayn (ع); ‘dit is achter, dit is voor, dit is midden’. Hamza schrijft de letters naast elkaar op het vel:



Ayman

Achtergrondinformatie

Ayman is op het moment van het onderzoek zeven jaar en drie maanden. Hij zit in groep 3 van de Maria Basisschool. Er is geen specifieke informatie met betrekking tot de gezinsachtergrond van Ayman. De ouders van Ayman zijn van Marokkaanse afkomst. Het is niet bekend of zij in Marokko of in Nederland zijn geboren. Ook is het niet duidelijk welke talen thuis gesproken worden. Ayman vertelt dat hij met z'n oma Berber spreekt. Ayman vertelt verder dat hij in het weekend naar het Marokkaanse wijkcentrum gaat voor Arabische les. Op het moment van het onderzoek zit hij daar in groep 1.

Lezen

Op de vraag welke letters hij al kent noemt Ayman de alif (ا). Hij noemt deze letter direct. Daarna de noemt hij de kāf (ك). Hij wijst de letters met zijn wijsvinger aan. Op de vraag hoe hij dit weet antwoordt hij; 'dat zegt elke dag mijn juffrouw'. Daarna wijst hij de sien (س), opnieuw de kāf (ك), de ha (ح), de lām (ل), weer de kāf (ك), de ba (ب) en opnieuw de ha (ح) aan. Ayman wijst de letters op willekeurige wijze aan. Ayman vertelt welke Arabische letters hij al weet; 'ik ken deze rij, en ik ken deze rij helemaal'. Vervolgens begint hij het alfabet op te noemen. Hij stopt even bij de ga (غ) en gaat dan verder met dhāl (ذ), ra (ر), zāy (ز), en sien (س). Ayman geeft aan niet altijd, zoals hij zelf zegt 'elke dag', te weten wat 'die punt' betekent. Het is niet duidelijk naar welke letter Ayman hier verwijst. De alif (ا) vindt hij de makkelijkste letter; 'dat is de begin'. Ayman wijst naar de alif. Ook de ha (ح) vindt hij makkelijk. Dan zegt hij; 'die puntjes allemaal vind ik moeilijk want ik weet niet hoe je dat dan uitspreekt. En dit weet ik wel, want dat heb ik gewoon in m'n hoofd. Dan weet ik gewoon dat het in m'n hoofd zit, dan zit het gewoon vast'. Het is niet duidelijk naar welke letter(s) Ayman verwijst. Hij vertelt vervolgens dat hij nog niet alle letters kent. Daarna vertelt hij dat hij dacht dat hij eerst de alif (ا) zou leren maar hij geeft aan eerst de 'me' te hebben geleerd. Deze letter komt niet terug in het Arabische alfabet. Mogelijk bedoelt Ayman hier de miem (م) of de ba (ب).

Ik vraag Ayman de vijf woorden voor te lezen; 'Wat staat hier?' Ayman begint en verklankt het eerste woord, paard (uitspraak volgens leestoets: heisan), hardop; 'zie sa, zie sel'. Ayman leest het woord van rechts naar links. De verklanking van het woord is niet correct. In de eerste poging zien we echter een bijna kloppende verklanking van de laatste klank: sa. Ik vertel Ayman dat er het Arabische woord voor 'paard' staat. Hij geeft aan dat

woord niet te kennen in het Arabisch. Ik vraag hem het tweede woord voor te lezen, glas (uitspraak volgens leestoets: kaasoen). Opnieuw begint hij te synthetiseren; ‘keme, kem-se, kemse, misschien is dat een vis’. Ayman lijkt de betekenis van het woord te raden. Bij het lezen van het derde woord, oor (uitspraak volgens leestoets: odonoen), zegt hij iets onverstaanbaars, wil dan even in de handleiding kijken en begint dan weer met synthetiseren; ‘moe toe ne, das een jurk’ [...] Vervolgens leest hij het vierde woord, kam (uitspraak volgens leestoets: moesjtoen) voor; ‘moe-she-de, dat is muziek’ [...] Hij leest de eerste twee letters correct voor (het Arabische woord voor ‘muziek’ blijkt met ‘moe’ te beginnen). Daarna probeert hij het vijfde woord, fluit (uitspraak volgens leestoets: safaratoen) voor te lezen; ‘die-shen-ke, dat is een beer’. De genoemde letters zijn niet correct. Als ik vraag hoe hij weet wat er staat antwoordt hij; ‘Je ziet toch dit? [wijst naar het tekenje boven het woord voor kam (moesjtoen)] ‘Dat noem je in het Marokkaans dumba. Dan kan je woordjes mee maken, maar dan kan je als je dit weghaalt [...] dan kan je geen woordjes mee maken’. Ayman verwijst hier waarschijnlijk naar het diakritische teken damnā of damma dat de /oe/ aan medeklinkers toevoegt. Als ik vraag naar welke letters hij herkent in de woorden antwoordt hij; ‘Me. Maar dit noem je met dit ‘moe’. Opnieuw wijst hij naar het diakritische teken. Dan zegt hij; ‘Als je hem in het midden doet dan schrijf je hem zo. Doe je zo, een rondje zo’. Ayman is zich bewust van de schrijfwijze van letters in verschillende posities in woorden en van de functie van de diakritische tekens.

Ayman heeft nog geen ervaring met het lezen van een Arabische tekst; ‘M’n juffrouw zegt: dit hoef je nog niet te leren, tekst, weet je waarom? Want ik zit nog in groep 1.’ Ayman lijkt op de hoogte te zijn van het curriculum in het wijkcentrum. Dan laat ik Ayman een soera zien. Hij reageert met; ‘Koran!’. Ayman herkent soera 113, Al-Falaq. Hij start met reciteren en zegt halverwege; ‘Ik doe het gewoon in m’n hoofd’.

Schrijven

Ik vraag Ayman mij een paar Arabische letters te leren. Ayman kiest de noen (ن). Hij doet het voor en geeft feedback; ‘U heeft hem eigenlijk een beetje beneden gedaan’. ‘Dat puntje?’ ‘Ja’.

Daarna schrijven we de kāf (ك). ‘Dit is hem in het midden’. Ayman schrijft de kāf zoals deze in het midden van een woord geschreven moet worden. Hier is opnieuw te zien dat Ayman zich bewust is van de posities van letters en de schrijfwijze. ‘Ja, dan kant ie hierzo plakken, en hier’ [tekent een cirkel om de plaats in de mediale kāf waar de letter met een andere letter verbonden kan worden]:



Ayman geeft aan niet te weten of hij een Arabisch woord kan schrijven. Op de vraag of hij zijn naam in het Arabisch kan schrijven zegt hij; ‘dat kan ik helemaal niet!’. Ik krijg Ayman over de streep. Hij probeert zijn naam in het Arabisch op te schrijven; ‘Het begint alvast met de [...] alif (ا). Want dit zeg je in het Nederlands als de a’ [...] ‘De laatste letter weet ik wel’. Opzoek naar de juiste letters zegt hij: ‘Maar dat kan niet. Hij kan niet plakken. Deze heeft maar één. Want Marokkaanse letters kunnen plakken. Schrijfletters. Want sommige letters willen maar één handje geven’. [...] ‘Want hun willen niet met elkaar.’ Ayman wijst vervolgens de alif (ا) aan. Hieruit blijkt dat Ayman niet alleen over letterkennis beschikt maar ook op de hoogte is van de schrijfwijze van Arabische woorden.

Op de vraag hoe het Nederlands en het Arabisch van elkaar verschillen vertelt Ayman; ‘Nederlands hebben ze allemaal deze [zet een puntje op de i]. In Arabisch verschillende puntjes heb je, dit, dit en dit [schrijft de verschillende diakritische tekens]’:



Verder vertelt Ayman ook over de schrijfrichting: ‘Wij doen het zo, die kant, moet je deze kant [wijst de rechter kant van het vel aan] lezen. Soms lees ik echt van hier [wijst de linker kant van het vel aan], zegt me juffrouw nee je moet van die kant lezen’.

Les

Ayman vertelt over de Arabische les. Hij herkent de lesmethode ‘Tamarin’ die ik hem laat zien; ‘yep!’. Het leukste in de les is ‘dat juf een boekje leest over god, de profeten’ [...] ‘ook spannend!’ [...] ‘De god ging tegen de profeet zeggen je moet je stok gooien, toen kwam er opeens slangen’ [...] ‘in 2013. Ayman kan niet aangeven wat hij minder leuk vindt in de les; ‘Dat weet ik niet, alles leuk’. Wel vertelt hij dit; ‘ik moest een letter zeggen van juf [...] toen zei ik per ongeluk de m. Dan word ik helemaal door de war mee’.

Ayman vertelt dat hij in Marokko met z’n zus Nederlands spreekt. Ook vertelt hij dat hij beter Nederlands dan Arabisch spreekt. Nederlands spreekt hij het vaakst. Zijn ouders spreken samen ‘Marokkaans’. ‘Ik tegen hen Nederlands’ [...] ‘Zij weten wel wat Nederlands is’. Ayman zegt dat hij het liefst Nederlands spreekt. Met zijn oma spreekt hij ‘Marokkaans’. ‘Berbers’, legt hij nog verder uit.

Khawla

Achtergrondinformatie

Tijdens het onderzoek is Khawla zes jaar en tien maanden. Ook Khawla bezoekt in het weekend op zaterdag en zondag het Marokkaanse wijkcentrum voor Arabische les. Khawla zit daar in groep 0. In het interview geeft ze aan net begonnen te zijn met les. De vader van Khawla vertelt dat ze begon toen ze vijf was. Vader vertelt dat Khawla het leuk vindt om naar Arabische les te gaan. Khawla heeft een broer in groep zeven (leeftijd onbekend). Haar broer helpt haar bij het leren lezen en schrijven in het Arabisch. Onderling spreken de kinderen thuis Nederlands. Met haar ouders spreekt Khawla een Marokkaans Arabisch dialect (Dariza). De ouders van Khawla zijn in Marokko geboren. Vader noemt het Arabisch van belang voor als ze ooit terug zullen keren. Arabisch leren is belangrijk maar wel de keuze van het kind, geeft vader aan. Zelf leest vader regelmatig uit de Koran. Naast het lezen geeft hij ook aan het schrijven in het Arabisch belangrijk te vinden; ‘het hoort erbij’. In familieverband wordt Dariza gesproken. Thuis, in gezinsverband worden Dariza en Nederlands door elkaar gebruikt.

Lezen en schrijven

Op de vraag welke letters Khawla al kent zegt ze; ‘kaliboen’. Later in het interview vertelt ze dat dat woord hond betekent. Vermoedelijk verwacht Khawla hier de begrippe woord en letter en vertelt ze een Arabisch woord dat ze kent; kaliboen. Daarna noemt ze de alif (ا), de ba (ب) en de ra (ر). ‘En dat is het’ [...] ‘ik kan ook niet zo goed, Arabisch’. Ze vertelt dat ze de rest van de letters moeilijk vindt. Dan noemt ze de tha (ث) als gemakkelijke letter. Als ik haar vraag hoe ze dat ziet antwoordt ze; ‘er zit drie puntjes boven’. De tekens bij de letters zijn in dit geval dus onderscheidend voor Khawla.

Wanneer ik de alif (ا) aanwijs noemt ze de lām (ل). Ze wil de letters die ze noemt graag opschrijven. Ik vraag haar vervolgens de woordjes te lezen. In het eerste woord, paard (heisan), herkent ze de alif (ا) vrijwel direct. Nu probeert ze zelf de alif (ا) op te schrijven en verbetert zichzelf; ‘maar ik heb het verkeerd opgeschreven’. [...] ‘Het moet zo, kijk’. Khawla schrijft in plaats van de alif (ا) de lām (ل) op. Dan schrijft ze de sien (س) op maar komt aanvankelijk niet op de naam van de letter. Khawla lijkt soms onzeker te zijn tijdens het schrijven van de letters.

Ik laat Khawla enkele soera’s zien. Ze herkent ze niet direct; ‘welke groep is deze dan?’. De specifieke namen van de soera’s lijkt Khawla niet te kennen maar als ik soera 113,

Al-Falaq, laat zien begint ze direct met het reciteren van de eerste regel. Dit doet ze correct. Dan stopt ze; ‘nee, die ken ik niet’. Als ik haar vraag of ze ook weet wat er staat zegt ze beslist; ‘nee’.

Schrijven en liedje

Khawla geeft aan mij wat letters te willen leren en vertelt dan dat ze een liedje kent. Wanneer ze het liedje zingt herken ik de eerste negen letters van het Arabisch alfabet. ‘Dan kan je alle soera’s leren’. Daarna vergelijkt Khawla beide schriften; ‘Dat is alif (ا), dat is de a en de b, dat is van a, b, c, d, e, f, g’.

De eerste letter die Khawla schrijft is de sjien (ش). Ze twijfelt aan haar uitspraak en verdeelt het woord in stukjes; ‘sj-ien’. Ik schrijf de letter na en Khawla verbetert mij; ‘deze moet beneden, deze niet’. Ze wijst naar de distinctieve tekens. In een nieuwe poging verbetert ze mij opnieuw en let daarbij op alle details. Het haakje links moet duidelijker en ze maakt het met haar potlood dikker:



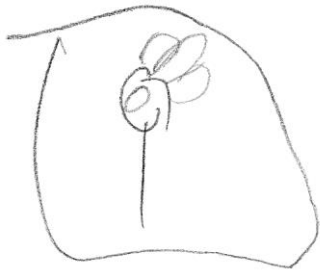
De volgende letter is de ra (ر). Daarna schrijft ze de kāf (ك) op. Ze zegt; ‘de kāf van kaliboen’. Dat Khawla nog beginnend is wordt duidelijk in het volgende: ‘ik vergeet wel maar ik weet ze wel’.

Khawla krijgt de opdracht haar naam in het Arabisch op te schrijven. ‘Nee, dat is moeilijk’ [...] ‘dan kan ik niet alle letters omdat we zijn bijna afgelopen met die boekje en ik weet nog niet hoe je mijn naam moet schrijven’. We proberen het samen; ‘nee ik weet het echt niet’.

Op de vraag wat het verschil is tussen lezen in het Arabisch en in het Nederlands antwoordt Khawla; ‘dan moet je iets anders zeggen’ [...] ‘want hier heb je puntjes boven en bij Nederlands niet’. De distinctieve tekens bij de letters blijken bepalend te zijn. Khawla lijkt zich niet bewust te zijn van de verschillende lees- en schrijfrichting in het Arabisch.

Les

Khawla vertelt wat er in de les gebeurt; ‘Eerst soera’s zeggen, dan in het harde boek kijken’. Khawla maakt een tekening van hoe dat gaat. Ze tekent een palmboom; ‘en dan vragen ze, hoe heet dit?’ [...] ‘je moet het zeggen’:



Khawla vertelt dat tijdens de les zowel Nederlands als Arabisch wordt gesproken. Khawla herkent de lesmethode ‘Tamarin’; ‘ja, ik heb wel zo een boek’. Khawla laat mij zien waar ze in de les gebleven is en vertelt dat ze één bladzijde thuis moet doen. Het leukste in de les vindt Khawla ‘werken’. Waarschijnlijk bedoelt ze het maken van oefeningen. Minder leuk in de les vindt ze het lezen van soera’s; ‘omdat dat is saai want dan moet je hele tijd lezen tot de einde, en dat is lang’ [...] ‘in de hele groep [...] in één keer’. Khawla vertelt dat er zowel meisjes als jongens in haar groep zitten. Over het Nederlands en Arabisch zegt ze het volgende; ‘Hier is het anders letters en hier is het gewone letters en dat vind ik leuk. Sommige zijn moeilijk maar bij Nederlandse letters niet omdat alle Nederlandse letters heb ik al gedaan en nu ken ik alle Nederlandse letters, maar bij Arabisch niet’. Khawla vertelt Marokkaans (Arabisch) het best te spreken. Daarna vertelt ze dat ze Nederlands beter spreekt. Het liefst spreekt ze Nederlands; ‘want dan kan je snel praten maar in Marokkaanse niet. Dan ga je soms dingen vergeten’. Khawla geeft aan thuis het vaakst Marokkaans te spreken, met vader, moeder en broer. ‘En op school?’ vraag ik haar: ‘dat mag niet’. [...] ‘ja, dan verstaan ze niet wat je zeggen. Een kind ging Marokkaans praten maar dat was ik niet. Een jongen, Ayman [...] ‘toen had hij straf’. [...] ‘dan mag die niet spelen’.

Achtergrondinformatie

Bisma is op het moment van het onderzoek zeven jaar en zes maanden. Ze zit in groep 3 van de Maria Basisschool. Bisma heeft Pakistaanse ouders en heeft Punjabi als moedertaal. Thuis wordt zowel Punjabi als Nederlands gesproken. Nederlands spreekt Bisma alleen met haar vader. Bisma kwam op vierjarige leeftijd naar Nederland. Zonder Nederlands te kunnen spreken begon zij in de kleutergroep van de Maria Basisschool. Het Nederlands pikt zij volgens haar leerkracht matig op. Deze geeft aan zich zorgen te maken over het leervermogen van Bisma. Momenteel krijgt ze extra begeleiding bij het ontwikkelen van de Nederlandse taalvaardigheid. Lezen en schrijven in het Nederlands komen moeizaam op gang.

Drie tot vier keer per week bezoekt Bisma het Pakistan Islamic Centre Rotterdam waar zij Koranlessen volgt. Daar leert ze Arabisch. Bisma heeft een zusje van een jaar. Er is geen achtergrondinformatie over het Centre beschikbaar. Thuis wordt af en toe geoefend en dan alleen met het lezen van Arabische letters en woorden. In het oudergesprek vertelt vader dat hij Bisma vraagt de losse letters te noemen en daarna het hele woord voor te lezen. Vader volgde Arabische lessen in Pakistan. Hij leerde schrijven, lezen en spreken in het Arabisch. Nu leest hij enkel Arabisch uit de Koran en de vertaling in het Urdu. De vader van Bisma geeft aan het belangrijk te vinden dat zijn kinderen Arabisch leren om de Koran kunnen lezen. Nederlands spreekt hij het vaakst. Er is geen voorkeur voor het Nederlands of het Punjabi.

Lezen

In eerste instantie geeft Bisma aan geen Arabische letters te kennen. Bisma schudt met haar hoofd en zegt; ‘ik weet het niet’. Ze heeft wat tijd nodig en wijst dan toch de alif (ا) aan. Ze noemt de alif niet. Wanneer ik naar de Koranlessen vraag zegt Bisma; ‘dan kan je mee deze oefenen’. Het ijs is gebroken. Wanneer ik Bisma stimuleer de letters met haar wijsvinger aan te wijzen begint ze het alfabet op te noemen en noemt ze in rap tempo de eerste 21 letters van de alfabetkaart. Op de vraag welke letter ze makkelijk vindt noemt ze de zha (ظ). Op de vraag welke letter ze moeilijk vindt noemt ze de shād (ص). Het is niet duidelijk of Bisma heeft begrepen wat ik haar vroeg.

Ik vraag Bisma een woord voor te lezen. Dat lukt haar niet maar op de vraag of ze in de woorden letters herkent noemt ze uit het Arabische woord voor paard (volgens leestoets heisan) de noen (ن). In dit woord staat de noen los van de andere letters. Dan zegt ze; ‘Ik kan het ook alles schrijven’. In het tweede woord, glas, herkent ze de sien (س). In het derde

woord, oor, herkent ze opnieuw de noen en zegt; ‘nog een noen!’ [...] ‘drie noenen en drie siens’. ‘De sien is hier en de noen is hier’. Ze wijst naar de eerste drie woorden. Daarna vertelt ze dat twee letters samengaan; ‘deze zijn samen, deze twee’ [...] ‘hij gaat niet op puntje en hij puntje, het zijn vrienden’. Vermoedelijk bedoelt Bisma dat twee letters op elkaar lijken. Het is niet duidelijk naar welke letters Bisma hier verwijst. Vervolgens noemt Bisma een letter die ik niet herken van de alfabetkaart. Dan is het even stil en zegt Bisma; ‘deze is kāf’. En dit is en kāf. Hij is nog kleiner. Hij is de grote’. Het is niet duidelijk wat Bisma bedoelt met haar uitleg. Dan zegt ze; ‘ik heb ook deze huis geschreven [...] alles’. Ze bedoelt dat ze thuis met de letters oefent. Wanneer ik Bisma enkele soera’s laat zien is er geen herkenning. Bisma verbindt de teksten niet met de Koran.

Schrijven

Ik vraag Bisma mij enkele Arabische letters te leren. Dit lukt haar niet uit eigen initiatief. We kiezen samen een letter, de ta (ت). Bisma verbetert mij schriftelijk maar kan niet uitleggen wat ik anders moet doen. Uit zichzelf schrijft ze de tha (ث). Daarna volgt de alif (ا). Ze probeert mij uit te leggen hoe je die letter schrijft; ‘alleen als 1 schrijft’. Hier maakt ze de vergelijking met het cijfer 1.

Op de vraag of ze haar naam in het Arabisch kan schrijven schrijft ze deze in Latijns alfabet. Daarna schrijft ze uit zichzelf de ga (غ) en benadrukt het streepje onder de punt door het dikker te maken met potlood. Tijdens het onderzoek blijkt Bisma de vragen en instructies niet altijd goed te begrijpen. Ook is het niet altijd duidelijk wat Bisma bedoelt wanneer ze iets vertelt of uitlegt.



Les

Het begrip ‘Arabische les’ lijkt Bisma niks te zeggen. Wanneer ik vraag naar de Koranles lijkt Bisma dit wel te begrijpen. Bisma vertelt dat ze daar een juf heeft maar kan niet uitleggen wat ze tijdens de les doet. Bisma zwijgt even en zegt uiteindelijk ‘ik weet het niet’. Tijdens het

onderzoek is ze snel afgeleid door geluiden in de omgeving. Het begrip ‘taal’ lijkt haar niks te zeggen. Ze kan niet aangeven welke talen ze thuis spreekt.

Sihaam

Achtergrondinformatie

Op moment van onderzoek is Sihaam zes jaar en vijf maanden. Ze zit in groep 3 van de Maria Basisschool. Sihaam heeft Somalische ouders. Thuis spreekt Sihaam Somalisch en Nederlands. Ze heeft een oudere zus en broer en twee jongere broertjes en een jonger zusje. Sihaam volgt thuis Koranles, samen met haar oudere zus en broer. De lessen worden gegeven door twee docenten die verbonden zijn aan een moskee. Tijdens de Koranlessen leert Sihaam Arabisch. Het is niet duidelijk of er tussen Sihaam en haar broer en zus niveauverschillen zijn. De inhoud en frequentie van de lessen zijn onbekend. Verder is er geen specifieke informatie met betrekking tot de gezinsachtergrond van Sihaam.

Lezen

Op de vraag welke letters Sihaam al weet antwoordt ze; ‘de alif (ا)’. Daarna geeft ze aan dat ze nog niet alle letters kent. Vervolgens noemt ze aan de hand van de alfabetkaart de sien (س), de shād (ص), de dhad (ض), de ba (ب) en de ra (ر). Daarna vraag ik Sihaam enkele Arabische woorden voor te lezen. Sihaam herkent in het eerste woord, paard (uitspraak volgens leestoets heisan), de noen (ن) en wil de andere letters los benoemen. Ze start met lezen vanaf de linkerkant van het woord. Na de noen (ن) herkent Sihaam de alif (ا). Bij de vier overige woorden is er geen respons. Als ik haar vier verschillende soera’s laat zien, laat Sihaam niet blijken of ze die herkent.

Schrijven

Na de opdracht mij enkele letters te leren begint Sihaam met het schrijven van de eerste letters van het alfabet. Ze start bij de alif (ا) en eindigt bij de ha (ح). Ze begint aan de linkerkant van het vel. Op de vraag waarom je ‘die punten’ bij de letters moet schrijven antwoordt Sihaam; ‘dat hoort er eigenlijk bij’. Sihaam krijgt de opdracht haar naam in het Arabisch te schrijven. Dan vertelt ze; ‘ik leer Arabisch maar ik ben Somalisch, dus ik kan het in het Somalisch schrijven’. Hieruit blijkt dat Sihaam zich bewust is van haar achtergrond. Tevens verbindt ze haar achtergrond met de Somalische taal. Op mijn reactie; ‘dezelfde letters als in het Nederlands?’ zegt ze; ‘ik *schrijf* het ook in het Nederlands’. Ze legt de nadruk op het woord ‘schrijf’. Indirect geeft ze aan dat ze in het Somalisch dezelfde letters als in het Nederlands gebruikt. Sihaam vraagt of ze in schrijffletters mag schrijven. Op mijn vraag of ze haar naam in het Arabisch kan proberen zegt ze; ‘ik weet niet hoe je dat schrijft’. Sihaam gaat zelfstandig

verder met het schrijven van letters; ‘Ik ken ook ra’ (ر). Ze maakt daarbij een foutje maar verbetert zichzelf; ‘ik moest dit doen en met een staartje erachter’.

Sihaam kruipt niet direct in de rol van docent. Ik moet haar nog eens expliciet vragen of ze mij een letter wil leren. Dan leert mij de kāf (ك). Daarna zegt ze; ‘ik ga je nu noen (ن) leren’. Daarbij geeft ze mij duidelijk feedback; ‘de punten moeten groter’. Sihaam zegt; ‘deze heeft geen punt maar deze wel’ [wijst naar de djiem (ج) en de ha (ح)]. Op mijn vraag waarom dat zo is antwoordt ze; ‘omdat die ook zo geschreven moet worden’. Sihaam is zich bewust van de distinctieve functie van de punten bij de letters. Sihaam schrijft de djiem (ج), de ha (ح) en de ga (غ) gespiegeld. Dit kan duiden op verwarring met de letter s of beginnersfout bij het schrijven. Dit is niet helemaal duidelijk aangezien de bolling bovenin de letter steeds groter wordt gemaakt:



Op de vraag of het lezen in het Nederlands anders is dan in het Arabisch zegt ze; [...] ‘in het Arabisch spreek je het in het Arabisch en in het Nederlands spreek je het anders en in het Arabisch ook. Ik spreek eigenlijk ook Arabisch maar m’n moeder moet me dat nog leren. Het is moeilijk om te zeggen.’ Daarna tekent Sihaam een krul bij een door mij geschreven letter en kruisjes door de andere letters. Dat vindt ze grappig en ze lacht.

Les

Sihaam vertelt over de Koranles. Aan het begin van de les wordt er gebeden, dan worden er soera’s gelezen en ‘op het einde bladeren leggen [...] alif tot en met ra’. Sihaam lijkt hier letterkaarten te bedoelen. Op de vraag wat ze het leukste vindt antwoordt ze; ‘bidden en soera’s lezen’. Minder leuk vindt ze ‘bladeren leggen en dat wat op staat’. Dan zegt ze; ‘Ik kan niet alleen twee talen, ik kan drie talen. Ayman kan maar twee talen’. Sihaam geeft aan het best, het liefst en het vaakst Somalisch te spreken. ‘Omdat Somalisch is niet zomaar een land maar dat is een speciaal land. Dus ik ben eigenlijk niet zoals iedereen uit deze hele school’. Sihaam benadrukt opnieuw haar ethische achtergrond. Vervolgens vertelt ze; ‘want eigenlijk zijn een paar kinderen die mogen geen varkensvlees eten.’ Over de leerkracht zegt ze; ‘Ze weet niet wat wij verbergen voor haar, Ayman, Kouathar. Ik mag het eigenlijk niet

zeggen van juffrouw, ik mag niet zeggen over de hel en de paradijs. En dan komt ze erachter en dan is juf heel boos op me want ik dat niet mocht gaan zeggen'. Sihaam is zich duidelijk bewust van de religie waar ze mee wordt opgevoed. Dan vertelt ze nog iets over het gebruik van taal op de basisschool. 'Ik mag eigenlijk geen andere talen spreken op school. Anders wordt juffrouw boos. Ik ging het laatst vertellen maar ze kon niet begrijpen wat ik zei dan. [...] in het Somalisch. 'Hallo' zei ik. Toen werd ze boos. Toen zei ze; je mag toch geen andere talen spreken op school, dat weet je'.

Khadija

Achtergrondinformatie

Tijdens de opname is Khadija zeven jaar en tien maanden. In tegenstelling tot de andere kinderen in het onderzoek zit Khadija in groep 4 van de Maria Basisschool. Khadija heeft Somalische ouders en komt uit een groot gezin met nog vijf andere broers en zussen. Informatie over de gezinsachtergrond is bij casus Sihaam te lezen. Sihaam is het jongere zusje van Khadija.

Lezen

Op de vraag welke letters Khadija al weet antwoordt ze; ‘ik weet ze allemaal’. Khadija noemt de alif (ا), de ba (ب), de djiem (ج), de noen (ن), de tha (ث) en de lām (ل). ‘Juffrouw mag ik het in volgorde doen want ik weet ze allemaal’. Khadija somt het hele alfabet op. Dan vergelijkt ze het Arabisch met het Nederlands; ‘alif is eigenlijk a. Dit is a, dit is b’. Als ik haar vraag de woorden voor te lezen zegt ze; ‘die ken ik nog niet’. En dan; ‘Maar ik leer ook soera’s’. Ik vraag haar de Arabische woorden voor te lezen. Dit is lastig voor Khadija. Als ik vraag of ze letters in de woorden herkent zegt ze; ‘de noen (ن) en de ra (ر)’ [...] ‘Als je een streepje hebt is dit ra (ر). En als je hier hebt is het rie en als je hier zo’n krul hebt is het roe’. Khadija geeft zo aan op de hoogte te zijn van het veranderen van de letters in verschillende posities in woorden.

Schrijven

Khadija vraagt mij de noen (ن) te schrijven. Ze geeft gerichte feedback. ‘Deze [wijst de punt aan] moet eigenlijk boven maar het is wel goed’. Khadija vraagt om de letterkaart ter ondersteuning. Dan schrijft ze zelf de ha (ح). Vervolgens leert ze mij de alif (ا). Weer geeft ze feedback en gebruikt een andere kleur pen om te verbeteren. Dan zegt ze; ‘Deze vind ik eigenlijk echt lastig, shād (ص)’ [...] ‘En je kan ook met een puntje, dat is dhād (ض)’:



Ze geeft aan zich bewust te zijn van de onderscheidende functie van de puntjes bij de letters.

Ik vraag Khadija haar naam in het Arabisch te schrijven; 'ik ga het proberen'. Dan zegt ze; 'Juffrouw er is hier geen i en j'. Khadija lost het zelf op; 'ik ken wel een andere letter die in de i zit? Maar dit is eigenlijk een djiem (ج)' [...] 'Maar eigenlijk heb ik die gebruikt omdat er geen i is.'

Ik vraag Khadija naar het verschil tussen lezen in het Arabisch en het Nederlands. 'Stel je voor, je hebt een Nederlander en een Arabisch mens, kijk, dan praten ze tegen elkaar maar dan begrijpen ze niet wat ze zeggen'. [...] 'U bent toch Nederlands? Nu vindt u dit eigenlijk raar maar het zijn gewoon letters.' Khadija is zich bewust van de verschillende schriften.

Les

Ik vraag Khadija naar de inhoud van de Koranles. 'Juffrouw vertelt over een profeet' [...] 'Om de beurt soera's lezen'. Khadija vraagt of ze er een mag zeggen en begint te reciteren. Als ik vraag naar wat het betekent zegt ze; 'dat weet ik eigenlijk niet'. Over de letters zegt Khadija; 'Maar dit zijn eigenlijk wel Allah's letters en dit zijn Allah's woorden'. Het Arabisch wordt zo aan de religie gekoppeld. Over het oefenen zelf zegt ze: 'Eerst gaan we altijd stukje voor stukje lezen [...] gaan we steeds herhalen. Daarna zegt Khadija dat de juf een spannend verhaal over een wolf vertelde. Het leukste in de les vindt Khadija het lezen van de Koran; 'nou dat ik gewoon Koran mag lezen'. Minder leuk vindt ze haar strenge juf; 'nou onze juffrouw is eigenlijk ook streng' [...] 'zegt ze waar is een stok?' [...] 'en dan gaat ze zeggen Abdullah jij mag die stok halen en de degene die niet luistert moet z'n hand uitsteken en wordt geslagen. Dat doet wel pijn en dan ga je meestal huilen'.

Khadija geeft aan Nederlands het best te spreken. Ze legt het volgende uit; 'Ik kan een letter in het Duits, heel veel letters in het Nederlands, heel veel letters in het Somalisch en een paar letters in het Arabisch'. Thuis spreekt ze het liefst Nederlands maar 'van m'n moeder moet ik Somalisch praten want ik mag mijn eigen taal niet vergeten' [...] 'als je foutje maakt geeft niet'. Nederlands spreekt Khadija het vaakst. 'Toen ik in Duitsland was kon ik alleen maar Duits en ook Somalisch maar toen kon ik nog geen Nederlands en Arabisch. Toen ging m'n vader heel veel Nederlands praten. Toen was ik opeens Duits, Somalisch en Arabisch vergeten. Toen kon alleen nog Nederlands spreken'.

Ik laat Khadija een Somalische tekst zien. Ze herkent direct het Somalische woord voor 'vriend'. Khadija begint met voorlezen. Ze leest overwegend op vloeiende wijze voor, soms zoekend en dan langzaam. Khadija leest de hele tekst voor. Ik vraag Khadija of ze heeft

begrepen waar het over gaat. ‘Het gaat over vrienden’. Ze kan het verhaal in hoofdlijnen uitleggen. ‘Er stond ook dat ze meestal in Somalië vechten’.

Dan vertelt ze over een Somalisch lied dat ze beluisterde. En daarna; ‘Ik wil eigenlijk wel heel graag Somalisch leren, dat moet wel!’ [...] ‘Ik ga in de zomervakantie naar een bruiloft en dan vraagt m’n tante iets zoals wat is je naam? En dan moet ik wel in het Somalisch kunnen, niet in het Nederlands’. Khadija is nieuwsgierig naar de opname en vraagt deze na afloop te mogen beluisteren. Als de opname is beëindigd zegt ze; ‘Moslims lezen van rechts naar links’. Hiermee geeft ze aan zich bewust te zijn van de verschillende lees- en schrijfrichting in het Arabisch. Bovendien brengt ze het Arabisch opnieuw in verband met de religie.

Achtergrondinformatie

Intissar is tijdens het onderzoek zeven jaar en één maand. Ze zit in groep 3 van de Maria Basisschool. Intissar blijkt nog niet op Arabische les te zitten maar heeft thuis al wat letters geleerd van haar nichtje en oudere broer. Ze moet dan letters naschrijven en oefenen met de uitspraak ervan. Moeder vertelt dat ze de uitspraak van Arabische letters thuis corrigeert. De moeder van Intissar vertelt dat ze haar dochter binnenkort wil inschrijven bij het Marokkaanse wijkcentrum. Moeder vertelt ook dat Intissar geïnteresseerd is in andere talen en uitkijkt naar het volgen van Arabische les. Moeder omschrijft Intissar als een leergierig meisje. Intissar is de middelste in het gezin. Zij heeft een jongere en een oudere broer. De ouders van Intissar zijn allebei in Nederland geboren maar van Marokkaanse afkomst. De moeder van Intissar geeft aan Marokkaans Arabisch het best te spreken maar vertelt ook dat ze het liefst en het vaakst Nederlands gebruikt. Intissar leest in het Nederlands op niveau M5. Het leesniveau in het Arabisch noemt moeder beginnend. Moeder kent de lesmethode ‘Tamarin’ uit de tijd dat ze zelf Arabisch leerde. De methode werd gehanteerd tijdens de lessen Arabisch die ze destijds op de basisschool volgde. Lessen Arabisch en Koranles werden los aangeboden. De moeder van Intissar leest regelmatig uit de Koran. Schrijven in het Arabisch blijft bij haar eigen naam. Dit verloopt niet vloeiend. Moeder geeft aan dat ze het belangrijk vindt dat haar kinderen Arabisch leren lezen en schrijven. Zo kunnen ze de Koran lezen en hun naam en achternaam schrijven. Nederlands en Marokkaans Arabisch worden thuis door elkaar gebruikt. Met de kinderen spreekt ze Nederlands, met haar ouders ‘Marokkaans’. De kinderen spreken onderling Nederlands. Het liefst spreekt moeder Nederlands, dat is makkelijker, zegt ze.

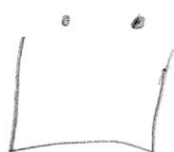
Lezen

Als ik vraag welke letters Intissar al kent leest ze de alif (ا), ba (ب), ta (ت), tha (ث) en djiem (ج) voor. De alif (ا) noemt ze een makkelijke letter. Intissar geeft aan de aangeboden woorden niet te kunnen lezen. De Arabische tekst bied ik daarom ook niet aan. Wel leg ik haar de vier verschillende soera’s voor. Ze zegt; ‘Dat zijn soera’s’. Intissar legt vervolgens uit hoe ze deze herkent. Ze wijst naar de cirkels aan het einde van een geschreven zin; ‘Je kan het zien omdat er dit staat want dit is wanneer je kan stoppen’ [...] ‘Dan kan je even lucht nemen en dan weer verder’. Intissar herkent geen specifieke soera’s. Daarna vertelt ze over de lessen die haar broer volgt; ‘Mijn broer heeft een schriftje, hij zit er wel vaak op, hij gaat elke zaterdag en

zondag maar nu is hij vrij en hij spijsbelt ook soms'. Dan vertelt ze dat ze zich graag wil inschrijven bij de Arabische les. Ze zegt dat ze de Arabische letters van haar ouders leert.

Schrijven

Intissar geeft aan het schrijven best moeilijk te vinden; 'Ik ken dit niet'. Ze bedoelt het schrijven van letters. Toch probeert ze het. De eerste letter die ze mij leert is de ba (ب); 'Gewoon zo, net als een halve vierkant en eronder een stipje'. Dat leert ze mij de alif (ا); 'Gewoon een streepje'. Vervolgens leert ze me de ta (ت); 'Met twee puntjes erbovenop':



Daarna de sjien (ش); 'En dat zijn drie stipjes'. Dan schrijft ze twee letters die ze van haar vader heeft geleerd; 'eentje zonder stip en eentje met stip'. Ze vertelt dat ze niet zeker is of de twee letters wel bestaan. Ik herken de letters niet direct, ze bedoelt mogelijk de dāl (د) en de dhāl (ذ). Wanneer ik Intissar de lesmethode 'Tamarin' laat zien herkent ze die van haar broer; '[...] en dan kijk ik soms mee en dan teken ik het ook op een papiertje thuis'.

Les

Op de vraag wat het verschil is tussen lezen in het Arabisch en in het Nederlands is vertelt ze; 'Dat je een punt hebt als het Nederlands schrijft en een hele andere dingetje als je het Marokkaans schrijft'. Intissar lijkt hier te verwijzen naar de distinctieve tekens bij de Arabische letters. Ze is zich tevens bewust van de schrijfrichting in het Arabisch; 'als je iets met een begin schrijft en je weet niet meer hoe en dan vergeet je het en dan schrijf je het andersom en dan komt er ook weer een ander woordje uit'. [...] want in het Nederlands begin je daar en in het Marokkaans begin je hier'. [...] 'Ik denk elke keer dat het deze kant is waar je met deze moet beginnen en dan zegt m'n broer 'nee', je moet het niet daar beginnen, je moet andere kant beginnen'.

Als ik Intissar vraag wat ze minder leuk vindt aan Arabisch leren zegt ze; 'schrijven, want dan krijg je pijn aan je arm'. Intissar geeft aan zowel het Arabisch als het Nederlands graag te spreken. Thuis spreekt ze het liefst Nederlands. Dat spreekt ze het best en het vaakst

vertelt ze. Over het Arabisch leren zegt ze; ‘ik denk dat ik het wel leuk ga vinden en het is ook goed dat je het leert’.

Achtergrondinformatie

Tijdens het onderzoek is Amran zes jaar en vier maanden. Hij zit in groep 3 van de Maria Basisschool. De ouders van Amran zijn van Marokkaanse origine. Volgens de leerkracht van Amran heeft hij moeite met lezen. In het oudergesprek geeft moeder aan dat Amran eens per week thuis Arabische les krijgt vanaf zijn tweede jaar. Een oudere zus (leeftijd onbekend) leert hem soera's nazeggen. Het lezen en schrijven van letters wordt nog niet geoefend. De ouders van Amran zijn in Marokko geboren en gingen in Marokko naar school. Moeder geeft aan eerst letters, dan woorden en teksten te hebben geleerd. Ze leerde de Koran nazeggen. De moeder van Amran sprak thuis Berber en Marokkaans Arabisch. Moeder leest de Koran. Vindt het belangrijk dat haar kinderen Arabisch leren; 'anders begrijpen ze in hun eigen land niks'. Ze geeft ook aan het belangrijk te vinden dat de kinderen met hun grootouders kunnen communiceren. Vindt het ook belangrijk dat de kinderen leren en schrijven; 'hoe meer ze weten, hoe beter'. Thuis wordt voornamelijk Nederlands gesproken. Met buurvrouwen en familie wordt Marokkaans Arabisch gesproken. Met broers, de familie van haar man en haar wordt Berber gesproken. Het best spreekt moeder Marokkaans Arabisch en Berber. Berber spreekt ze het liefst en het vaakst.

Lezen

Op de vraag welke letters Amran al weet zegt hij; 'eigenlijk doe ik dat niet'. Mogelijk bedoelt Amran dat hij geen losse letters leert of heeft geleerd. Op de vraag of hij weet welke taal het is antwoordt hij; 'Marokkaans'. Hierbij wordt het Arabisch aan het Marokkaans zijn gekoppeld. Wanneer ik de alif (ا) aanwijs benoemt Amran deze als de Nederlandse /l/. Ik wijs nog twee letters aan maar Amran antwoordt met Nederlandse letters: /k/ en /a/.

De lesmethode 'Tamarin' herkent hij van zijn zus. Ik begin te twijfelen en op de vraag of hij op Arabische les zit zegt hij; 'weet ik niet meer'. Als ik het nog een keer vraag antwoordt hij; 'soms en dat je er leert lezen, Arabische boeken'. Als ik Amran de vier soera's laat zien reageert hij direct; 'soera's, uit het Arabische boek'. Amran start direct met reciteren van soera 78, Al-Faatiha. Hij reciteert vloeiend en zonder aarzeling. Het is onduidelijk of Amran op correcte wijze reciteert. De andere soera's herkent hij niet. Dan zegt hij; 'Bismillah is een goede woord van Arabisch'. Hiermee geeft Amran als enige van alle kinderen uitleg bij een element van een soera. Als ik vraag wat je anders doet tijdens het lezen van Arabisch zegt hij; 'Andere taal'. [...] 'Je gaat zo beginnen'. Hij wijst naar de rechterkant van het blad.

Amran lijkt zich dus bewust van de lees- en schrijfrichting in het Arabisch. Daarna legt hij de functie van de cirkels aan het einde van een soerazin uit; ‘dan weet je waar je bent’.

Schrijven

Op het eerste oog lijkt Amran de Arabische letters niet te kunnen lezen. Dan zegt hij plots; ‘Ik ken ook een paar. Ik kan ze allemaal!’ Amran geeft aan ze alleen te kunnen schrijven. Amran schrijft gemakkelijk de ra (ر), de dhāl (ذ) en de sjien (ش) twee maal waarbij de tweede keer correct. We zoeken samen de namen van de letters op. Dan leert hij mij de dhad (ض); ‘het moet niet hier maar hier, die puntjes hier’. Daarna leert Amran mij de ya (ي). Hij schrijft de letters op maar leest ze niet voor; ‘Wacht, die is verkeerd’. Amran kan mij goed laten zien wat ik anders moet doen. Ik moet nog een krulletje aan het eind maken:



Les

Als ik Amran vraag naar wat hij in de Arabische les doet zegt hij; ‘Leren. In boeken lezen enzo’ [...] ‘gaan we goeiemorgen zeggen en gelijk lezen’ [...] ‘dat zeg je salaam’ [...] ‘Als je een paar hebt gelezen dan moet je eten’. Het leukste in de les vindt hij het buiten spelen. Minder leuk vindt hij het lezen; ‘omdat, dat moeten we heel lang doen’.

Over het Arabisch leren zegt hij: ‘Als je klaar bent kun je nog een andere taal leren’. Amran is zich dus bewust van het bestaan van verschillende talen; ‘Als je alles kent van Marokkaans dan kan je nog een andere taal leren’. Amran vertelt dat hij graag Frans zou leren. Daarna vertelt hij dat zijn moeder Nederlands en Arabisch spreekt en zijn vader alleen Arabisch. Het liefst spreekt hij Nederlands. Amran geeft aan Marokkaans het best kunnen spreken. Het vaakst spreekt hij Nederlands. Met zijn broertje en zus spreekt hij Nederlands en thuis soms Marokkaans.

Beyzanur

Achtergrondinformatie

Tijdens het onderzoek is Beyzanur zes jaar en 11 maanden. Ze zit in groep 3 van de Maria Basisschool. Beyzanur heeft Turkse ouders en heeft Turks als moedertaal. Ze leert vier keer per week Arabisch in de Turkse moskee en bij een vrijwilliger thuis. Beyzanur vertelt dat ze vanaf 2013 op Koranles zit. Beyzanur begon al vroeg met het leren van Arabische letters. Vanaf haar derde jaar werden ze thuis spelenderwijs aangeboden vertelt haar moeder in het vraaggesprek. Beyzanur heeft een jonger broertje (leeftijd onbekend) en een oudere zus van negen jaar.

Lezen

Op de vraag welke letters Beyzanur al kent zegt ze deze allemaal te kennen. Vlot en in willekeurige volgorde noemt ze de letters op; kāf (ك), tha (ث), ha (ح), ra (ر), lā (vermoedelijk de lām (ل), ik herken niet alle letters aan de uitspraak). Beyzanur wijst de letters niet aan. Ze gaat verder; ‘noen (ن), wāw (و), ‘ayn (ع), khāf (ق), miem (م), ba (ب), [onverstaanbaar] ga (غ), zha (ظ), tha (ث), [onverstaanbaar]. Beyzanur geeft aan geen enkele letter moeilijk te vinden. Ze vindt ze allemaal makkelijk. Ik vraag haar enkele woorden te lezen. Het eerste woord, paard (uitspraak volgens leestoets: heisan), wordt ‘hei-sa. Het tweede woord, glas (uitspraak volgens leestoets: kaasoen), wordt ‘kee-oen’. Het derde woord slaat ze over. Het vierde woord, kam (uitspraak volgens leestoets: moesjtoen), wordt ‘moes’. Het vijfde woord, fluit (uitspraak volgens leestoets: safaratoen) wordt ‘safa’. Ze verklankt de letters in de woorden maar laat steeds een letter of het laatste deel van de woorden weg. In de laatste twee woorden laat ze de laatste twee letters weg. Beyzanur zegt desalniettemin alle letters in de woorden te herkennen. Ze geeft aan niet te weten wat de woorden betekenen. Wanneer ik haar vraag of letters kunnen veranderen in verschillende posities van woorden is er geen herkenning. Van letters en hun posities lijkt Beyzanur zich dus nog niet bewust te zijn. Na het lezen van de woorden probeert Beyzanur een korte Arabische tekst voor te lezen maar de verklanking ervan is niet correct. Opnieuw leest ze de woorden in losse lettergrepen voor. Als ik de vier soera’s laat zien zegt Beyzanur; ‘dit staat op Koran en dit leer je van de moskee’. Beyzanur herkent geen specifieke soera’s en reciteert niet.

Schrijven

Ik vraag Beyzanur mij enkele letters te leren. De eerste letter is de noen (ن). Daarna volgt de ba (ب). Over de ba zegt ze; ‘de ba is onder en de noen is boven’. Hierbij doelt ze op de distinctieve tekens bij de letters. Vervolgens schrijft ze de lām (ل). Beyzanur spreekt deze letter uit als ‘lam’. Dan volgt de tha (ث). Bij deze letter is Beyzanur secuur in de specifieke uitspraak. Ze vormt de tha (ث) een aantal keren met haar tong duidelijk tussen de tanden. Na de tha is de ha (ح) aan de beurt; ‘ik kan hem ook niet zo goed’. Tot slot schrijft Beyzanur de wāw (و) op het vel.

Ik vraag Beyzanur mij een Arabisch woord te leren. In het Arabisch schrijft Beyzanur vervolgens ‘imne’ en leest het hardop voor. Ze weet niet wat het betekent. Als ik haar vraag nog een woord te schrijven vraagt ze naar de kāf (ك) en gebruikt daarbij de letterkaart. Ze schrijft een nieuw woord op (onverstaanbaar) maar geeft aan niet te weten wat het betekent. Beide woorden schrijft ze van rechts naar links. Vervolgens probeert ze haar naam in het Arabisch te schrijven en merkt op; ‘ik weet niet hoe je de y schrijft’. Als ik haar vraag hoe we dat kunnen oplossen zegt ze; ‘dan kan het ook zonder de y’. Daarna zoekt Beyzanur de u uit haar naam. Dan zegt ze; ‘ik kan hier een krulletje’. Ze maakt er uiteindelijk een noen (ن) van. Beyzanur schrijft boven de zāy (ز) een diakritisch teken namelijk een fat’hā (zie hoofdstuk 2.2):



Haar naam schrijft ze van links naar rechts. Als ik vraag naar het verschil tussen het Nederlands en het Arabisch tijdens het lezen en schrijven zegt ze; ‘de letters [...] en de woorden [...] en de zinnen. Want Nederlands schrijf je met [onverstaanbaar] en hier schrijf je van Koran’. Beyzanur lijkt het Arabische schrift direct aan de Koran te verbinden.

Les

Als ik vraag naar wat ze doet in de Koranles antwoordt Beyzanur; ‘Koran leren’. De lesmethode ‘Tamarin’ kent Beyzanur niet. ‘Als we binnenkomen [...] dan mag niemand ons haren zien en van jongens die moeten die ene lapje opdoen ofzo’. Beyzanur vertelt dat ze op zaterdag, zondag, donderdag en maandag naar les gaat. Jongens en meisjes krijgen gezamenlijk les. Het leukste in de les vindt Beyzanur Koran leren; ‘omdat je beetje

Marokkaans of Arabisch kan leren'. Hier verbindt ze het Arabische schrift ook met het Marokkaans. Als ik vraag wat ze minder leuk vindt zegt ze; 'dat iedereen gaat praten, dan kan ik me niet concentreren'. Over taalgebruik in de les zegt ze; 'we mogen Turks praten maar we moeten eigenlijk Arabisch praten'. De docent geeft Nederlandse instructies.

Thuis spreekt Beyzanur vaak Nederlands en 'soms Turks'. Ze geeft aan Nederlands het best te spreken, thuis het liefst Turks; 'ik doe het door elkaar'. Nederlands spreekt ze het vaakst. Beyzanur vertelt ook dat ze wat Engelse woorden kent; 'yes en no'.

Rumaysa

Achtergrondinformatie

Tijdens het onderzoek is Rumaysa zes jaar en zeven maanden. Ze zit in groep 3 van de Maria Basisschool. Rumaysa heeft Turkse ouders en heeft Turks als moedertaal. Ze leert twee keer per week Arabisch van een Turkse vrijwilliger in de wijk. In het oudergesprek vertelt vader dat Rumaysa graag naar Koranles gaat. Ongeveer een jaar geleden begon ze met het volgen van de lessen. Rumaysa heeft een zusje van vijf en een broer van 17 jaar. Zowel de moeder van Rumaysa als haar broer helpt haar soms met lezen in het Arabisch. Rumaysa leest dan voor en moeder verbetert. Ze helpen haar ook met het onthouden van verzen uit de Koran. Vader vertelt dat hij in Nederland Arabisch leerde. Hij volgde Koranlessen in de moskee. Zelf leest hij soms de Koran. Hij geeft aan dat binnen de Turkse gemeenschap schrijven in het Arabisch en het leren begrijpen van de Arabische teksten ‘veel minder’ wordt toegepast. De nadruk ligt op het reciteren en onthouden van Arabische teksten. Zelf leest hij een Turkse vertaling bij de Koran. Volgens de vader van Rumaysa leert een nieuwe generatie begrijpen en schrijven.

De vader van Rumaysa is in Nederland geboren, van de moeder van Rumaysa is dit onbekend. Thuis wordt Turks en Nederlands gesproken. De ouders van Rumaysa spreken onderling Turks. De kinderen spreken onderling Nederlands. Vader geeft aan beide talen op hetzelfde niveau te beheersen. De voorkeur voor een taal is situatiegebonden. Nederlands wordt door vader het vaakst gebruikt. Vader vindt het belangrijk dat zijn kinderen Arabisch beheersen om zo de Koran te begrijpen. Vader vindt dat er op school Nederlands gesproken moet worden en thuis Turks. Hij geeft aan het belangrijk te vinden dat kinderen hun moedertaal behouden. Wanneer de kinderen thuis Nederlands spreken probeert hij het Turks te stimuleren. Vader geeft aan dat de taalvaardigheden van Rumaysa zowel in het Turks als in het Nederlands goed zijn.

Lezen

Op de vraag welke letters Rumaysa al kent zegt ze; ‘alles’. Rumaysa begint met opnoemen; de alif (ا), de ba (ب), de ta (ت), tha (ث), djiem (ج), ha (ح), ga (خ) en gaat zo het hele alfabet af. Tijdens het opnoemen maakt ze twee foutjes; de dhad (ض) noemt ze zha (ظ) en de khāf (ق) noemt ze ‘kie’. Rumaysa geeft aan niets moeilijk te vinden. Dan zegt ze; ‘want ik hoef dit niet meer te leren want ik zit in grote Koran’. Hiermee geeft Rumaysa aan al op tekstniveau te oefenen met lezen.

Als ik haar vraag de vijf Arabische woorden te lezen verklankt ze de eerste, paard (uitspraak volgens leestoets: heisan), correct. Ze geeft aan niet te weten wat het betekent. Bij het tweede woord, glas (uitspraak volgens leestoets: kaasoen), verklankt ze alleen ‘kaa’. Bij het derde woord, oor (uitspraak volgens leestoets: odonoen) zegt ze ‘oedoe’. Bij het vierde woord, kam (uitspraak volgens leestoets: moesjtoen) zegt ze ‘moesj’. Bij het vijfde woord, fluit (uitspraak volgens leestoets: safaratoen) zegt ze ‘safara’. Het verklanken van de woorden lijkt correct te zijn. Ze suffix –oen gebruikt ze niet. Ik vraag haar hoe ze de letters herkent. Ze antwoordt; ‘want in Koran is het dezelfde geplakt’ [...] ‘zo de letters, zo niet uit elkaar, maar wel naast elkaar’. Dan vraag ik haar wat de puntjes boven de woorden betekenen. Rumaysa zegt; ‘dat betekent de /uu/ en deze betekent dat je zo niet moesjè maar wel moesj. Dit betekent moesj of saf als hier een rondje was’. Ze wijst naar de diakritische tekens boven de woorden kam (moesjtoen) en fluit (safaratoen). Rumaysa geeft aan niet te weten wat de woorden betekenen. Ik vraag haar vervolgens een korte tekst voor te lezen. Ze leest de eerste zin aarzelend en in rustig tempo correct voor. Dan zegt ze; ‘Eigenlijk weet ik niet wat het betekent maar ik kan het wel lezen’. Ik laat haar soera 78, Al-Faatiha zien en vraag; ‘kun je dit lezen?’ Ze antwoordt; ‘Hier moet je wachten, hier moet je stoppen, hier bij die’ [wijst naar de cirkel aan het einde van een soerazin]. ‘En dan verder en dan stoppen en dan verder, verder, verder, verder, verder, stop’. Dan reciteert Rumaysa de eerste regel en begint de soera echt te lezen. Als ik haar andere soera’s laat zien zegt ze; ‘Dat is dezelfde die net. Deze ook. [...] Dat is ook dezelfde, die begint zelfde. De tweede ook. Maar de derde niet’.

Schrijven

Ik vraag Rumaysa mij wat Arabische letters te leren. Ik vraag haar; ‘Welke letter ga je me leren?’ Rumaysa antwoordt; ‘Van deze alles’. We starten met de alif (ا). Bij de ba (ب) zegt ze; ‘zo een rondje’. Bij het schrijven van de ta (ت) zegt ze; ‘net als een ij’ [wijst naar de puntjes boven de ta]. Daarna de tha (ث) en de djiem (ج). Ze zegt; ‘djiem vergeet ik steeds. O ja zo’. Over de ha (ح) zegt ze; ‘Die lijkt best wel op die [wijst naar de djiem (ج)]. Die zijn ook dezelfde vriendinnen. En deze ook [wijst naar de ga (غ)]. Maar die heeft ook een puntje maar die puntje vergeet ik steeds’. Ik vraag; ‘Is dat erg als je het puntje vergeet?’ Rumaysa zegt; ‘Ja want dan heb je het niet goed, dan lijkt hetzelfde’. Dit is ha (ح), dit is ga (غ), dit is djiem (ج). Dan is het niet ga, dan is hetzelfde als ha’:



Alif Ba Ta Jim Ha Dal Ra

Rumaysa legt de distinctieve functie van de punten bij de letters uit. Onder de Arabische letters schrijft ze in Latijns alfabet de namen van de letters. De tha (ث) en de djiem (ج) lijkt ze zo met de Turkse uitspraak weer te willen geven. In plaat van ‘ga’ schrijft ze ‘hi’ op.

Ik vraag Rumaysa een woord in het Arabisch te schrijven. Dan zegt ze; ‘Eigenlijk weet ik wat alif (ا) betekent. Alif is een naam. Want misschien heeft iemand zijn naam wel Alif’. Als ik haar nog een keer vraag een woord te schrijven zegt ze; ‘Weet ik nog niet. O ja! Alif, dit is ook Arabisch. Arabisch en eh Turkse letters en Marokkaanse zijn dezelfde’. Rumaysa probeert haar naam in het Arabisch te schrijven. Ze vertelt; ‘de /r/ is zo. In Arabische les is geen u. Dan doe ik het gewoon zo, u:



De /m/ gaat zo. Je kan ook zo de /m/ maken. Maar ik ga hetzelfde als die maken’. Over de miem (م) zegt ze; ‘die maak ik altijd fout’. En dan; ‘Mijn naam is een beetje moeilijk’. De lesmethode ‘Tamarin’ herkent ze uit de bibliotheek. Ze zegt ook; ‘Die heb ik niet, die weet ik niet’.

Ik vraag haar naar het verschil tussen lezen in het Arabisch en lezen in het Nederlands. Ze geeft geen duidelijk antwoord. Over de schrijfrichting zegt ze stellig; ‘Je moet toch altijd bij rechts beginnen!’

Les

Over de les zegt ze; ‘In de Arabische les leren we Koran en van alles, die Arabisch zijn’ [...] ‘Eerst die hoofddoek doen. En dan ga ik mijn Koran in mijn tas pakken, die groene. Als het biddentijd is gaan we bidden en dan gaan we verder leren’. Rumaysa vertelt dat ze bidden het leukst vindt; ‘dat je alle dingen zegt’. Spontaan begint ze een Arabische tekst te reciteren. Als ik vraag wat ze minder leuk vindt zegt ze; ‘niks’. Rumaysa geeft aan Turks het best te spreken. Als ik haar vraag welke taal ze het liefst spreekt zegt ze; ‘alles’ [...] ‘ik weet geen Marokkaans maar ik vind het leuk om te lezen, ik vind Marokkaans leuk, ik vind Turks leuk,

ik vind Nederlands leuk, ik vind, hoe die ook alweer, die taal, ja Engels'. Turks spreekt ze het vaakst geeft ze aan; 'thuis en in Koranles'. En over de Koranles; 'alleen Turks en een beetje Nederlands'.

Ik laat Rumaysa een Turkse tekst voorlezen. Ik vraag haar; 'Herken je die letters?' Ze antwoordt; 'Het zijn Nederlandse letters. Huh? Dit is Turks!' Ze leest hardop, correct en in een rustig tempo. Spontaan vertaalt ze direct op correcte wijze de inhoud van het verhaal. 'Selim is een naam. Selim, dit taart is van jou. Wat lekker en wat leuk'.

4.6 *Vergelijkende analyse*

In de reflecties van de kinderen zijn verschillende schriftgerelateerde aspecten te zien. In tabel 2 worden de verschillende aspecten per leerling weergegeven. De aspecten worden hieronder kort besproken.

De meeste kinderen zijn beginnend in het decoderen van het Arabische schrift omdat ze vaak nog niet alle letters kennen. Alleen Rumaysa kent alle letters. Wel zijn alle kinderen op de hoogte van het bestaan van de distinctieve tekens bij de letters. De minderheid van de kinderen heeft kennis over de functie van diakritische tekens. Alleen Hamza en Ayman kunnen hierover vertellen. Zij zitten allebei in de tweede groep (groep 1) van het Marokkaanse wijkcentrum. De meerderheid van de kinderen geeft aan zich bewust te zijn van de verschillende lees- en schrijfrichting al kiezen ze bij het schrijven van woorden of hun naam in het Arabisch nog regelmatig de schrijfrichting van het Nederlandse schrift. Een minderheid van de kinderen is zich bewust van de verschijningsvormen van letters in verschillende posities in woorden; initiaal, mediaal en finaal. Tevens is een minderheid van de kinderen zich bewust van de mogelijkheid om bepaalde letters in woorden te verbinden. In het laatste geval worden ezelsbruggetjes gehanteerd om de regel te onthouden. Ayman vertelt; ‘want sommige letters willen maar één handje geven’ [...] ‘want hun willen niet met elkaar’ en ‘hij kan niet plakken’. Trucjes of geheugensteuntjes worden door de meeste kinderen toegepast om letters te onthouden. Bisma vergelijkt de alif met een ander symbool, het cijfer 1. Ook zegt ze over twee op elkaar lijkende letters; ‘het zijn vrienden’. Khawla zingt een liedje waarin de eerste 9 letters van het Arabische alfabet worden genoemd. Een meerderheid van de kinderen vergelijkt het Arabische schrift met het Nederlandse schrift. Khawla doet dit een aantal keren. Zo zegt ze; ‘Dat is alif (ا), dat is de a en de b, dat is van a, b, c, d, e, f, g’. Arabische letters noemt ze ‘andere letters’ en Nederlandse letters noemt ze ‘gewone letters’. Rumaysa vertelt bij het schrijven van de letter ta (ت); ‘net als een ij’ wijzend naar de puntjes boven de letter. Een duidelijk voorbeeld van verwarring van schriften is in één casus het geval. Ayman vertelt spontaan; ‘ik moest een letter zeggen van juf [...] toen zei ik per ongeluk de ‘m’. Dan word ik helemaal door de war mee’. Wanneer de kinderen vier bekende soera’s gepresenteerd krijgen wordt vaak spontaan gestart met het reciteren van de eerste zin. Vier kinderen reciteren tenminste de eerste zin van één of meerdere soera’s correct. Veel kinderen herkennen de soera’s aan de cirkels aan het einde van de zinnen. Bij het reciteren van de soera’s wordt een vorm van pseudolezen toegepast waarbij mogelijk op basis van de lengte van de regels, de vorm van de tekst, de typische cirkels aan het einde van een zin en het geheugen een tekst wordt herkend. Ayman legt dit uit; ‘Ik doe het gewoon in m’n hoofd’. De

inhoud en betekenis van de soera's is voor alle kinderen onbekend. Het Arabische schrift wordt door de meeste kinderen in verband gebracht met de Koran en hun religie. Dit gebeurt op serieuze toon; 'Maar dit zijn eigenlijk wel Allah's letters en dit zijn Allah's woorden'. Daarnaast geven de kinderen ook de spannende en mysterieuze aspecten aan. Ayman vindt de verhalen uit Koran die zijn juf vertelt 'spannend'. Hij vertelt; 'De god ging tegen de profeet zeggen je moet je stok gooien, toen kwam er opeens slangen'. Khadija vertelt over een spannend verhaal over een wolf dat ze tijdens de les heeft gehoord. Wanneer we de verschillende casussen bekijken zien we bij de kinderen een duidelijke mening over hun taal en taalgebruik. Ze geven aan zich bewust te zijn van hun taalgebruik in verschillende contexten en vertellen het leuk te vinden om andere talen te leren. Zo zegt Intissar over het Arabisch; 'Ik denk dat ik het wel leuk ga vinden en het is ook goed dat je het leert'. Amran vertelt; 'Als je klaar bent kun je nog een andere taal leren'. Rumaysa legt uit; 'ik weet geen Marokkaans maar ik vind het leuk om te lezen, ik vind Marokkaans leuk, ik vind Turks leuk, ik vind Nederlands leuk, ik vind, hoe die ook alweer, die taal, ja Engels'. Deze voorbeelden wijzen op een intrinsieke motivatie om een taal te leren. Verder lijkt er door de meeste kinderen steeds een duidelijke taalkeuze gemaakt te worden. Sihaam vertelt; 'Ik mag eigenlijk geen andere talen spreken op school. Anders wordt juffrouw boos. Ik ging het laatst vertellen maar ze kon niet begrijpen wat ik zei dan [...] in het Somalisch'. De kinderen vertellen duidelijk over het gebruik van verschillende talen in verschillende contexten maar geven meestal aan Nederlands het liefst te spreken.

In de gegevens van de kinderen die bij dezelfde Arabisch onderwijzende instantie les volgen zijn overeenkomende elementen te zien. Zo is het gestructureerde, op lezen en schrijven gerichte lesaanbod van het Marokkaanse wijkcentrum terug te zien in de interviews met Hamza, Ayman en Khawla. Daarnaast komen de door de kinderen getoonde vaardigheden overeen met de doelen die voor groep 1 gesteld zijn (zie paragraaf 4.3). De kinderen met een Turkse achtergrond kennen alle Arabische letters. Ze zijn vaardiger in het technisch lezen van woorden dan de andere kinderen maar kunnen niet begrijpend lezen. De kinderen met een Somalische achtergrond zijn zich duidelijk bewust van de religieuze functie van de letters en verbinden het Arabische schrift met hun geloof. De twee kinderen die thuis van ouders en familie Arabisch leren lezen en schrijven tonen een nog relatief basale kennis van het schrift. Hun kennis van het geschreven Arabisch bevindt zich nog op letterniveau. Wel wordt door deze kinderen een vorm van pseudolezen toegepast bij het lezen van de soera's.

Tabel 2. Aspecten van reflectie (×: voorkomen aspect)

	Tekens bij letters	Diakritische tekens	Schrijfrichting	Positie letters	Verbinden letters
Hamza	×	×	×	×	×
Ayman	×	×	×	×	×
Khawla	×				
Bisma	×				×
Sihaam	×				
Khadija	×		×	×	
Intissar	×		×		
Amran	×		×		
Beyzanur	×				
Rumaysa	×		×		

	Ezelsbrug getjes	Vergelijken schriften	Verwarren schriften	Reciteren Soera's	Spannend	Connectie Koran
Hamza	×	×		×		×
Ayman	×	×	×	×	×	×
Khawla	×	×				
Bisma	×	×				
Sihaam			×			×
Khadija		×		×	×	×
Intissar				×		×
Amran			×	×		×
Beyzanur	×					×
Rumaysa	×	×		×		×

5 Conclusie & discussie

Voor deze scriptie is gekeken naar hoe jonge, in een meertalige context opgroeiende kinderen reflecteren op het Arabische schrift (en het Arabisch). Daarnaast is de context waarin de kinderen het Arabische schrift verwerven in kaart gebracht.

De meerderheid van de kinderen kent nog niet alle Arabische letters maar is wel op de hoogte van de verschillende lees- en schrijfrichting in het Arabisch. Tevens vergelijkt de meerderheid van de kinderen het Arabische schrift met het Nederlandse schrift en past ezelsbruggetjes toe om letters en regels te onthouden. De meerderheid van de kinderen verbindt het Arabische schrift met de Koran. De minderheid van de kinderen is op de hoogte van de diakritische tekens, de vorm van letters in verschillende posities van woorden en de regels omtrent het verbinden van letters in woorden. Ouders, oudere broers en zussen of nichtjes helpen bij het oefenen met het lezen en schrijven van Arabische letters en het opzeggen van soera's. Ouders geven verschillende argumenten voor het belang van het leren lezen en schrijven in het Arabisch (literacy beliefs). De meeste ouders geven aan dat in het Arabisch leren lezen en schrijven van belang is voor de religie. Verder geeft één ouder aan dat het er nou eenmaal bij hoort, als onderdeel van de Arabische taalvaardigheid. Gegevens over slechts twee Arabisch onderwijzende instanties waren beschikbaar. Het Marokkaanse wijkcentrum hanteert een gestructureerd, op lezen en schrijven gericht lesaanbod. Er worden daarbij verschillende materialen gebruikt. De lessen van de Turkse vrijwilliger zijn met name gericht op het technisch lezen van religieuze teksten.

In eerder onderzoek naar schriftverwerving door Kenner et al. (2004) kwam naar voren dat meertalige kinderen principes van twee verschillende schriften niet verwarren. De kinderen waren tevens in staat bepaalde schriftprincipes of regels aan te duiden. Daarnaast konden ze verschillen tussen schriften aangeven. De resultaten uit het onderzoek van Kenner worden hier bevestigd. Alle kinderen zijn op de hoogte van één of meer principes van het Arabische schrift, ook al bevinden ze zich in de fases van het aanvankelijk en voorbereidend lezen in het Arabisch. Op grond van de hierboven genoemde elementen kan gezegd worden dat er bij alle kinderen een vorm van metalinguïstisch bewustzijn is. Ze zijn allen in staat te reflecteren op de vorm van geschreven taal. Verder hebben de meeste kinderen het vermogen om het Arabische en het Nederlandse schrift te vergelijken en te onderscheiden. Daarbij blijkt de vorm en de naam van de letters bepalend te zijn. Verwarring vindt slechts in één geval plaats. Wel zijn de kinderen soms nog zoekend in het hanteren van (de principes van) een bepaald schrift. Verklanking van letters, zoals de kinderen gewend zijn te doen in het

Nederlandse leesonderwijs (klanktekenkoppeling) vindt niet plaats. De letters worden steeds bij naam genoemd.

Zowel Sneddon (2000) als Volk & De Acosta (2001) geven aan dat de sociaal culturele context waarin kinderen een ander schrift leren een grote rol speelt. Verschillende ‘resources’ of hulpbronnen zijn van invloed op dit proces; religie, cultuur, kennis van de verschillende talen en vaardigheden die op school worden geleerd. Ook in het onderzoek in Middelland zijn verschillende resources zichtbaar. Zo is er de specifieke begeleiding door het Marokkaanse wijkcentrum waar de leerlingen op een gestructureerde en multimodale wijze leren lezen en schrijven. In de Turkse en Pakistaanse context is religie een belangrijke resource. De lessen zijn minder veelzijdig. Binnen het onderwijs daar ligt de nadruk op het technisch lezen van religieuze teksten. De religieuze functie van het schrift staat voorop. Een andere resource wordt gevormd door het gezin en de familie die een actieve rol spelen bij het leren lezen en schrijven in het Arabisch. Uit de verschillende resources ontstaan verschillende trucjes, ezelsbruggetjes en kleine hulpmiddelen die de kinderen gebruiken om vooral de vorm van de letters te onthouden. De kinderen lijken deze hulpmiddelen zelf te vormen (Rumaysa verwijst naar de letter ij als ze de ta (ت) schrijft) maar krijgen ze ook aangereikt. Zo kent Khawla een liedje dat haar helpt het Arabische alfabet te onthouden.

In tegenstelling tot het onderzoek van Kenner is hier de interpretatie van één schrift onder de loep genomen. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op de interpretatie van andere schriften of schriftsystemen zoals het Hebreeuws en het Chinees. Daarnaast zou een vergelijkbare groep kinderen uit een hogere leeftijdsklasse onderzocht kunnen worden zoals in het onderzoek van Sneddon (2000). Gekeken zou kunnen worden naar de effecten op latere leeftijd van de verwerving van verschillende schriften. De groep met 11-jarige kinderen uit het onderzoek van Sneddon scoorde immers gemiddeld hoger op Engelse taalvaardigheden dan eentalige kinderen.

De hier beschreven casestudy kent een aantal beperkingen. Er was minder informatie over de Arabisch onderwijzende instanties beschikbaar dan gehoopt. De verkregen informatie over de context van het Arabische onderwijs is gebaseerd op slechts twee verschillende instanties. Zo kon de onderwijscontext van de helft van de kinderen niet in kaart worden gebracht. Daarnaast ontbreekt van een aantal leerlingen informatie over de gezinsachtergrond. De gezinscontext van deze kinderen kon niet volledig in kaart worden gebracht. In groep 3a volgt 30% van de leerlingen Arabische les of Koranles, in groep 3b bedraagt dit percentage 16,66%. Van de overige leerlingen uit de twee groepen hebben een onbekend aantal een Marokkaanse en/of islamitische achtergrond. Deze kinderen volgden (nog) geen Arabische les

maar krijgen mogelijk wel al les van ouders of andere gezinsleden. Deze leerlingen vielen buiten het selectiecriterium maar waren mogelijk wel op de hoogte van de principes van het Arabische schrift. In die zin zou de formulering van het selectiecriterium aangepast moeten worden en in plaats van ‘het volgen van Arabische les’, ‘het hebben van kennis over het Arabische schrift’ moeten zijn.

Kijkend naar de reflecties van de kinderen in de interviews is een schat aan concrete voorbeelden van metalinguïstisch bewustzijn te zien. Deze kennis is vaak onbekend bij leerkrachten in het basisonderwijs. Het kunnen delen van meertalige kennis in een multiculturele klassencontext kan bijdragen aan onderling begrip. Daarnaast kan het als kapstok dienen bij het vergroten van metalinguïstisch bewustzijn in het algemeen. In de begeleiding van meertalige kinderen met een sequentiële (niet simultane) taalontwikkeling is een breder plaatje nodig dan alleen die van de Nederlandse taalvaardigheden. Zo kan een reëel beeld gevormd worden van het kind dat in verschillende taalcontexten opgroeit.

Literatuur

- Appel, R., Baker, A., Hengeveld, K., Kuiken, F., Muysken, P. (2002). *Taal en Taalwetenschap*. Malden, MA: Blackwell.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. & Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*. 2(1). 35–44.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012). Jaarrapport integratie. Op 27 juni 2014 geraadpleegd op <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/A1B765EE-5130-481A-A826-2DCCD89F81C9/0/2012b61pub.pdf>.
- Coulmas, F. (1996). *Writing Systems*. Oxford, England: Blackwell.
- Dukes, K., Atwell, E. & Sharaf, A.B.M. (2010). Online Visualization of Traditional Quranic Grammar using Dependency Graphs. Op 12 augustus 2014 ontleend aan <http://www.kaisdukes.com/>.
- Dukes, K. & Habash, N. (2010). Morphological Annotation of Quranic Arabic. Op 12 augustus ontleend aan <http://www.kaisdukes.com/>.
- Ethnologue (2014). Netherlands. Op 28 juli 2014 ontleend aan <http://www.ethnologue.com/country/NL/>.
- Gemeente Rotterdam (z.j.). Middelland. Op 28 juli 2014 ontleend aan <http://www.rotterdam.nl/middelland/>.
- Helvert, van, K. & Vallen, T. (2002). Taal en (taal)onderwijs in Nederland als immigratiesamenleving: De WRR-visie gewogen. *Migrantenstudies*. 18(2). 115–121.
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Instituut voor Arabische taal en cultuur (2014). Handleiding: Hoe stel ik het aantal hulptekens vast? Op 27 juni 2014 ontleend aan <http://www.arabisch.nu/>.
- Instituut voor Arabische taal en cultuur (2014). Studenten – Beginners. Op 13 augustus 2014 ontleend aan <http://leren.arabisch.nu/>.
- Kabli, S. (z.j.). *Het Marokkaans Arabisch. Een kritische vergelijking tussen de leermethodes van Jan Hoogland en Ankie van Pel* (Masterscriptie, Universiteit van Amsterdam). Ontleend aan <http://dare.uva.nl/document/185218>.
- Kenner, C. (2004). Living in Simultaneous Worlds: Difference and Integration in Bilingual. Script learning. *Bilingual Education and Bilingualism*. 7(1). 43–61.
- Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R. & Tsai, K.C. (2004). Finding the Keys to Biliteracy: How Young Children Interpret Different Writing Systems. *Language and Education*. 18(2). 124–144.
- Kurvers, J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant.
- Louwes, K. (2011). Pakistaanse Rotterdammers vergroten hun zichtbaarheid en blijven radicalisme uitbannen. Op 13 augustus 2014 ontleend aan <http://www.korrielouwes.nl/>.
- Marischool Basisschool (z.j.). Welkom op de site van de Maria Basisschool! Op 25 juli 2014 ontleend aan <http://www.kbs-mariaschool.nl/>.
- Mintjes, H., van Oers, B., Visser, A., Alasag, A., Beliën, J. & Hospers, J. (z.j.). Moslims en Christenen. Wat geloven zij? Op 5 augustus 2014 ontleend aan <http://www.raadvankerken.nl/fman/4117.pdf>.
- Moskeewijzer (2010). Overzicht van Zuid-Holland. Op 27 juni 2014 ontleend aan <http://www.moskeewijzer.nl/>.
- Pels, T., Lahri, F., El Madkouri, H. (2006). *Pedagogiek in moskee Othman*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism

- Journal of Early Childhood Literacy*. 6(3). 267–292.
- Reyes, I. (2012). Biliteracy among children and youths. *Reading Research Quarterly*. 47(3). 307–327.
- Siemonsma, M. & Sparla, A. (1998). *Lezen over grenzen heen. Een leestoets in 25 talen. Handleiding*. Rotterdam: Het Projectbureau.
- Siemonsma, M. & Sparla, A. (1998). *Lezen over grenzen heen. Een leestoets in 25 talen. Leerlingmateriaal*. Rotterdam: Het Projectbureau.
- Toonen, W. (2003). *Op weg naar een integrale lesmethode Arabisch. Een vergelijkend onderzoek op het gebied van woordenschat tussen het Standaard en Marokkaans Arabisch* (Masterscriptie, Universiteit van Tilburg). Op 25 december 2013 ontleend aan <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=6600>.
- Transcriptietabel. (2014). Op 12 augustus ontleend aan <http://uwkeuze.net/transcriptie-tabel/>.

Bijlage 1. Overzicht Arabisch alfabet met verschillende letterposities
(Instituut voor Arabische taal en cultuur, 2014)

<i>Letter Name</i>	<i>Isolated Form</i>	<i>Final Form</i>	<i>Medial Form</i>	<i>Initial Form</i>
Alef	ا	آ		
Ba	ب	ب	ب	ب
Ta	ت	ت	ت	ت
Tha	ث	ث	ث	ث
Jeem	ج	ج	ج	ج
Ha	ح	ح	ح	ح
Kha	خ	خ	خ	خ
Dal	د	د		
Thal	ذ	ذ		
Ra	ر	ر		
Zai	ز	ز		
Seen	س	س	س	س
Sheen	ش	ش	ش	ش
Sad	ص	ص	ص	ص
Dad	ض	ض	ض	ض
Toa	ط	ط	ط	ط
Zhoa	ظ	ظ	ظ	ظ
Ain	ع	ع	ع	ع
Ghain	غ	غ	غ	غ
Fa	ف	ف	ف	ف
Qaf	ق	ق	ق	ق
Kaf	ك	ك	ك	ك
Lam	ل	ل	ل	ل
Meem	م	م	م	م
Nun	ن	ن	ن	ن
He	ه	ه	ه	ه
Waw	و	و	و	و
Ya	ي	ي	ي	ي

78- DE OPENING (AL-FAATIHA)
Deze soera is geopenbaard vóór de Hicjra en bestaat uit 7 verzen

1	Bismillaahir Rahmaanir Rahiem
2	Alhamdu lillaahi Rabbil 'aalemien
3	erRahmaanir Rahiem
4	Maaliki yawmiddien
5	iyyaaka na'budu wa iyaaka nasta'ien
6	ihdinassiraatal mustaqiem
7	Siraatalladhiena an 'amta 'alayhim
	Ghayril maghdoebi 'alayhim
	Walaḍ ḍaal lien

1. In naam van Allah, de Barmhartige, de Genadevolle.
2. Alle lof zij (aan) Allah, de Heer van de Werelden,
3. De Barmhartige, de Genadevolle,
4. Meester van de Dag van het Oordeel.

10

سورة الفاتحة

1	بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
2	الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ
3	الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ
4	مَلِكُ يَوْمِ الدِّينِ
5	إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ
6	اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ
7	صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ
	غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ
	وَلَا الضَّالِّينَ

5. U alleen aanbidden wij en U alleen smeken wij om hulp.
6. Leid ons op het rechte pad,
7. Het pad van hen die U begunstigde, niet (het pad) van hen op wie toorn rust en niet dat van -de dwalenden.

11

	Bismillaahir Raḥmaanir Raḥiem
1	Qul huwallaahu Aḥad
2	AllaahuṣṢamad
3	Lam yalid wa lam yoelad
4	Wa lam yakullahu kufuwan aḥad

In naam van Allah, de Barmhartige, de Genadevolle.

1. Zeg: "Hij is Allah, de Enige (God), Uniek. 2. Allah is de Zelfgenoegezame (van Wie alles afhankelijk is), Eeuwige.

113- DE DAGERAAD (AL-FALAQ)

	Bismillaahir Raḥmaanir Raḥiem
1	Qul a 'oedhu bi Rabbil falaq
2	Min sjarri maa galaq
3	Wa min sjarri ghasiqin idhaa waqab
4	Wa min sjarriin naftaathaati fil 'uqad
5	Wa min sjarri ḥaasidin idhaa ḥasad

In naam van Allah, de Barmhartige, de Genadevolle.

1. Zeg: "Ik zoek (mijn) toevlucht bij de Heer van de dageraad.
2. Tegen het kwaad van wat Hij geschapen heeft,

	بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
1	قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ
2	اللَّهُ الصَّمَدُ
3	لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ
4	لَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ

3. Hij verwekt(e) niet, noch is Hij verwekt.

4. En niemand is (in enig opzicht) aan Hem gelijk(waardig)".

سورة الفلق

	بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
1	قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ
2	مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ
3	وَمِنْ شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ
4	وَمِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ
5	وَمِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ

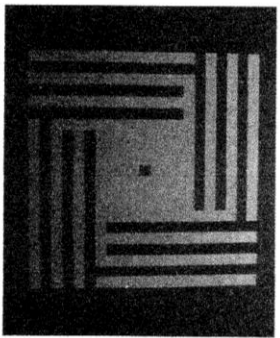
3. En tegen het kwaad van de (totale) duisternis (van de nacht),
wanneer die invalt,

4. En tegen het kwaad van hen die op knopen blazen,
5. En van het kwaad van de afgunstige, wanneer hij afgunstig is".

114- DE MENSEN (AN-NAAS)
 {Deze soera is geopenbaard vóór de Hidjra

	Bismillaahir Rahmaanir Rahiem
1	Qul a 'oedhu bi Rabbijn naas
2	Malikin naas
3	ilaahin naas
4	Min sjarril waswaasil gannaas
5	Alladhie yuwaswisu fie sudoerin naas
6	Minal djinnati wan naas

In naam van Allah, de Barmhartige, de Genadevolle.
 1. Zeg: "Ik zoek (mijn) toevlucht bij de Heer van de mensen,
 2. De Koning van de mensen,
 3. De God van de mensen.



سورة الناس

	بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ	
1	قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ	1
2	مَلِكِ النَّاسِ	2
3	إِلَهِ النَّاسِ	3
4	مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ	4
5	الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ	5
6	مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ	6

4. Tegen het kwaad van de influisteraar, de wegsluipende (duivel)
 5. die in de borsten van de mensen fluistert
 6. te midden van de djinn en de mensen".



Bijlage 3. Toestemmingsformulier



Tilburg, 2-4-2014

Beste ouder(s),

Veel kinderen in Nederland leren lezen in twee verschillende talen en schriften (letters), bijvoorbeeld Nederlands op school en Arabisch in het weekend. Voor mijn afstudeeronderzoek aan de Universiteit van Tilburg wil ik gaan kijken naar hoe jonge kinderen twee verschillende schriften leren.

Heel graag zou ik uw zoon/dochter de komende weken een keer uit de klas halen om hem/haar een paar vragen te stellen over het lezen en schrijven van Arabische letters. Het onderzoekje duurt ongeveer 30 minuten. De juf weet ervan en vindt het goed dat uw kind meedoet. Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

Als u **niet** wil dat uw kind meedoet, vult u dan het strookje in. Het strookje kunt u inleveren bij de juf. Als u vragen heeft kunt u mij bellen op nummer

Met vriendelijke groet,

Lotte Endendijk, logopedist op de Mariabasisschool/Masterstudent Interculturele Communicatie,
Universiteit van Tilburg

Begeleider: dr. J. Kurvers

✂

☐ Ik wil **niet** dat mijn zoon/dochter meedoet.

Naam ouder:

Naam zoon/dochter:

Datum:

Bijlage 4. Interviewleidraad kinderen

Interviewleidraad deelnemers meervoudige casestudy

Datum:

Naam kind:

Leeftijd:

Geslacht:

Leesvaardigheid

- ☐ Welke letters weet jij al? *Kind probeert letters te verklanken. (materiaal: letterkaart uit 'Lezen over grenzen heen')* Waar zie je aan dat dit de ... (alif, ba etc.) is?
- ☐ Welke letters vind je moeilijk/minder moeilijk?
- ☐ Wat staat hier? *(materiaal: Arabische woorden uit 'Lezen over grenzen heen')*
- ☐ Hoe weet je dat? Waar zie je dat aan?
- ☐ Hoe lees je dat, hoe gaat dat?
- ☐ Welke letters van het alfabet herken je? Vraag naar letterposities.
- ☐ *Bij correct lezen woorden, door naar tekstniveau:* Weet je wat hier staat? *(materiaal: Arabische teksten uit 'Lezen over grenzen heen')*
- ☐ Lezen verloopt: foutloos en vloeiend/enkele fouten maar meestal vloeiend/overwegend haperend/geen begrip tekst
- ☐ *Bij moeite met lezen letters en woorden, verwijzen naar algemeen bekende soera.* Weet je wat hier staat? Hoe weet je dat? Waar zie je dat aan?

Schrijfvaardigheid

- ☐ Kun je mij een paar Arabische letters leren?
- ☐ Doe ik het goed?
- ☐ Kun je mij een Arabisch woord leren?
- ☐ Kun jij een Arabisch woord schrijven? (Welk woord kiest het kind?)

- ☐ Kun je je eigen naam schrijven?
- ☐ Even kijken, hoe doe je dat met de i/e/a/u (klinkers)?
- ☐ Het demonstreren van eigen lesmateriaal (wanneer beschikbaar).
- ☐ Weet jij wat het verschil is tussen lezen in het Arabisch en in het Nederlands? Wat is er anders?

Attitude en les

- ☐ Wat doen jullie altijd in de Arabische les? Vertel eens?
- ☐ Wat doen jullie eerst?
- ☐ En dan?
- ☐ Wat vind je het leukste in de les?
- ☐ Wat vind je minder leuk in de les?
- ☐ Eigenlijk weet jij twee soorten letters, Nederlandse en Arabische. Ik vind dat wel bijzonder. Jij ook?
- ☐ Welke taal gebruik/spreek jij het best?
- ☐ Welke taal gebruik/spreek jij het liefst?
- ☐ Welke taal gebruik/spreek jij het vaakst?

Bijlage 5. Vragenlijst ouders

Vragenlijst ouders deelnemers meervoudige casestudy

(Vraag van tevoren of het gesprek mag worden opgenomen. Opname wordt na verwerking gegevens gewist en gegevens worden vertrouwelijk behandeld.)

Datum:

Ouder(s) van:

Introductie:

Veel kinderen in Nederland leren lezen in twee verschillende talen en schriften, bijvoorbeeld Nederlands op school en Arabisch in de moskee. Voor mijn afstudeeronderzoek aan de Universiteit van Tilburg wil ik gaan kijken naar hoe jonge kinderen twee schriften leren. Daarom zou ik u graag een paar vragen willen stellen over het leren lezen en schrijven in het Arabisch door uw kind.

Algemeen

- ☐ Op welke leeftijd begon uw kind met het volgen van Arabische les? ... jaar
- ☐ Waar is dat?
- ☐ Hoe vaak per week volgt uw kind Arabische les? ... keer

Leren in het gezin

- ☐ Heeft (naam kind) broers en/of zussen?
- ☐ Leren zij momenteel ook Arabisch?
- ☐ Helpen zij elkaar met het leren van Arabisch?
- ☐ Helpen zij elkaar met het leren lezen en schrijven in het Arabisch?
- ☐ Kunt u een voorbeeld geven van hoe dat dan gaat?
- ☐ Oefenen jullie thuis met het lezen en schrijven in het Arabisch?
- ☐ Wat oefenen jullie dan?
- ☐ Hoe doen jullie dat?

- ☐ Kunt u een voorbeeld geven?
- ☐ Bent u hier of in Marokko/Somalië naar school geweest? En uw man?
- ☐ (Indien Marokko) Weet u nog hoe u toen leerde lezen en schrijven in het Arabisch? Hoe ging dat? Hoe deed u dat?
- ☐ Schrijft of leest u in het Arabisch? Doet u dat vaak (af en toe)?
- ☐ Wat leest u bijvoorbeeld? En wat schrijft u wel eens?

Attitude en taalgebruik

- ☐ Vindt u het belangrijk dat uw kind(eren) Arabisch leert/leren spreken?
- ☐ Vindt u het belangrijk dat uw kind(eren) Arabisch leert/leren lezen en schrijven?
- ☐ (Zo ja) Waarom vindt u taal belangrijk?
- ☐ Welke taal spreekt/gebruikt u thuis meestal? Met uw kinderen? Met uw man? De kinderen onder elkaar?
- ☐ In welke situaties gebruikt u welke taal? Waar spreekt u meestal Nederlands, waar Berber/Marokkaans?)
- ☐ Welke taal spreekt/gebruikt u het best?
- ☐ Welke taal spreekt/gebruikt u het liefst?
- ☐ Welke taal spreekt/gebruikt u het vaakst?

Vaardigheden

- ☐ Hoe gaat het lezen en schrijven op school van uw kind?
- ☐ Hoe gaat het lezen en schrijven in de Arabische les?

Bijlage 6. Vragenlijst Arabisch onderwijzende instanties



Tilburg, 24 april 2014

Beste mevrouw/meneer,

Veel kinderen in Nederland leren lezen in twee verschillende talen en schriften, bijvoorbeeld Nederlands op school en Arabisch in de moskee. Voor mijn afstudeeronderzoek aan de Universiteit van Tilburg wil ik gaan kijken naar hoe jonge kinderen twee schriften leren.

Daarom zou ik u graag een paar vragen willen stellen over de lessen Arabisch in uw instelling. Het invullen van de vragenlijst kost ongeveer 5 tot 10 minuten. In mijn scriptie worden alle gegevens anoniem verwerkt. Wilt u de vragenlijst voor 25 mei a.s. terugsturen met bijgevoegde antwoortenveloppe?

Mocht u nog vragen hebben, mailt u mij dan gerust:

Met vriendelijke groet en alvast hartelijk dank voor uw medewerking,

Lotte Endendijk,

Masterstudent Interculturele Communicatie

Universiteit van Tilburg

Begeleider: dr. J. Kurvers

START VRAGENLIJST

Bij sommige vragen omcirkelt u het goede antwoord. Als dat er niet bij staat, kiest u anders en vult u zelf het antwoord in. Bij andere vragen vult u kort een antwoord in op de stippellijn.

1. Op welke leeftijd beginnen de meeste kinderen met het volgen van Arabische les in uw instelling?

- a. 6 jaar
- b. 7 jaar
- c. 8 jaar
- d. anders, namelijk jaar

2. Hoe vaak per week volgen de leerlingen uw lessen?

- a. 1 keer
- b. 2 keer
- c. anders, namelijk keer

3. Hoe lang duren de lessen per keer?

... .. minuten

4. Hoe lang volgen de meeste leerlingen Arabische les aan uw instelling?

- a. 1 jaar
- b. 2 jaar
- c. anders, namelijk jaar

5. Hoe oud zijn de leerlingen in uw groep?

Van ... tot ... jaar

6. Hoeveel leerlingen zitten er in uw groep?

... .. leerlingen

7. Zijn er meer lesgroepen in uw instituut?

a. Nee (ga dan naar vraag 11)

b. Ja (ga dan naar vraag 8)

8. Hoeveel verschillende lesgroepen bestaan er in uw instelling?

... .. groepen

9. Hoe worden de groepen ingedeeld? (**meerdere antwoorden mogelijk**)

a. Op leeftijd van de leerling

b. Op geslacht van de leerling dus jongens/meisjes

c. Op (lees)niveau van de leerling

d. Anders, namelijk

10. Op welk moment gaat een leerling naar een volgende groep?

a. Niet, de leerling blijft steeds in dezelfde groep

b. De leerling gaat naar een volgende groep als
.....

11. Welke lesboeken en hulpmiddelen gebruikt u in de lessen? (voorbeelden: letterkaarten, alfabetboekjes, een standaard Arabische lesmethode, teksten uit Koran, spelletjes etc.)

Lesboek(en):

Hulpmiddelen en andere materialen:

.....

.....

12. Hoeveel tijd per les besteedt u gemiddeld aan lezen, schrijven en spreken van Arabisch?

Lezen: ... minuten

Schrijven: ... minuten

Verstaan en spreken (bijvoorbeeld gesprekjes oefenen): ... minuten

Anders, namelijk

13. Hoe oefent u in de lessen met de kinderen om het Arabisch aan te leren? (Bijvoorbeeld voordoen en nadoen, repeteren, naschrijven, om de beurt hardop lezen, dictee, vragen beantwoorden)

Oefeningen bij lezen:

Oefeningen bij schrijven:

Oefeningen bij spreken:

Andere oefeningen, namelijk

14. In welke taal geeft u uitleg aan de kinderen?

.....

15. Krijgen de leerlingen huiswerk mee? Zo ja, wat geeft u ze doorgaans mee?

a. ja, taken voor thuis:

b. nee

16. Wat moeten de leerlingen aan het einde van een leerjaar kunnen?

.....

.....

17. Wat moeten de leerlingen bij het afronden van de lessen aan uw instelling kunnen? (Bijvoorbeeld het alfabet kennen, woorden lezen, woorden schrijven etc.)

.....
.....

18. Worden de leerlingen getoetst op lezen of schrijven in het Arabisch?

a. ja

b. nee

Zo ja, hoe? Kunt u voorbeelden geven?

Voor lezen:

Voor schrijven:

Voor verstaan en spreken:

Opmerkingen of aanvullingen?

.....
.....
.....

EINDE VRAGENLIJST

Hartelijk dank voor uw medewerking!