

# **Het Gebruik van een Arabische Hulpknop in Nederlandstalige Digitale Prentenboeken**

Merith Baan

Studentnummer: s4016505

Afdeling Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen

PSB3A-BT15: Bachelor These

Begeleider: Hanneke Leeuwestein, MSc

Tweede beoordelaar: dr. L.D. Jelsma

In samenwerking met: Eva Bollema, Nina Heeres, Veere Katerberg, Jan Nauta en

Anne Snijders

5 februari 2022

Een scriptie is een proeve van bekwaamheid voor studenten. De goedkeuring van de scriptie is het bewijs dat de student over voldoende onderzoeks- en rapportagevaardigheden beschikt om af te studeren, maar biedt geen garantie voor de kwaliteit van het onderzoek en de resultaten van het onderzoek als zodanig, en de scriptie is daarom niet per se geschikt als academische bron om naar te verwijzen. Als u meer wilt weten over het in deze scriptie besproken onderzoek en de daarop gebaseerde publicaties waarnaar u zou kunnen verwijzen, neem dan contact op met de genoemde begeleider.

## The Use of an Arabic Assistance Button in Dutch Digital Storybooks

### Abstract

It is important that young refugee children maintain their mother tongue when learning the school language in the new country. Research has shown that maintaining the mother tongue is associated with positive consequences for the general language development and the psychological development of children. An effective way to stimulate children's language development is to view multimedia digital picture books that mimic the interaction with an adult during storybook reading. To implement the mother tongue of refugee children in storybooks, the current study uses an Arabic assistance button that the children can click on themselves to listen to parts of the story again in Arabic. The research investigates how often this assistance button is used and how the refugee children respond to Arabic and Dutch during the digital storybooks. An intervention study was conducted ( $N = 31$ ) in which participants were shown digital storybooks with the Arabic assistance button, where videos of the faces were recorded, coded, and analysed ( $n = 7$ ). Results of the study show that the Arabic assistance button was used by a quarter of participants. In addition, no significant difference was found in task-oriented viewing behaviour between the Dutch and Arabic parts of the story, but more positive and less negative involvement behaviours were expressed during the Arabic parts. It follows that there are positive prospects for the implementation of mother tongue assistance buttons in digital storybooks. Practical implications are discussed.

*Key words:* digital storybook, involvement, task orientation, refugees, second language learning, assistance button, mother tongue

## Samenvatting

Het is van belang dat jonge vluchtelingenkinderen hun moedertaal onderhouden wanneer zij de schooltaal in het nieuwe land leren. Onderzoek heeft aangetoond dat het onderhouden van de moedertaal gepaard gaat met positieve consequenties voor de algemene taalontwikkeling en de psychologische ontwikkeling van kinderen. Een effectieve manier om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren is het bekijken van multimedia digitale prentenboeken die de interactie met een volwassene tijdens het voorlezen nabootsen. Om de moedertaal van vluchtelingenkinderen in prentenboeken te implementeren, is er in het huidige onderzoek gebruik gemaakt van een Arabische hulpknop die de kinderen zelf kunnen aanklikken om delen van het verhaal opnieuw te beluisteren in het Arabisch. In het onderzoek wordt onderzocht hoe vaak deze hulpknop wordt gebruikt en hoe de vluchtelingenkinderen reageren op het Arabisch en Nederlands tijdens de digitale prentenboeken. Er is een interventiestudie uitgevoerd ( $N = 31$ ) waarin participanten digitale prentenboeken met de Arabische hulpknop te zien kregen, waarbij video's van de gezichten zijn gemaakt die zijn gecodeerd en geanalyseerd ( $n = 7$ ). Resultaten van het onderzoek tonen aan dat de Arabische hulpknop door ruim een kwart van de participanten is gebruikt. Er is daarnaast geen significant verschil aangetroffen in taakgericht kijkgedrag tussen de Nederlandstalige en Arabischstalige delen van het verhaal, maar er zijn wel meer positieve en minder negatieve betrokkenheidsgedragingen geuit tijdens de Arabische delen. Hieruit volgt dat er positieve vooruitzichten zijn voor de implementatie van hulpknoppen in moedertalen in digitale prentenboeken. Praktische implicaties worden besproken.

*Trefwoorden:* digitaal prentenboek, betrokkenheid, taakgerichtheid, vluchtelingen, hulpknop, tweedetaalverwerving, moedertaal

## **Het Gebruik van een Arabische Hulpknop in Nederlandstalige Digitale Prentenboeken**

Vluchtelingenkinderen die naar Nederland zijn gekomen, krijgen in het onderwijs te maken met een voor hen onbekende taal. Om te verzekeren dat zij optimaal kunnen profiteren van het onderwijs, is het van belang dat hun moedertaal op school wordt erkend en gebruikt (PO-Raad, 2017). Er wordt nog vaak gedacht dat het behouden van de moedertaal door jonge vluchtelingenkinderen negatieve consequenties heeft voor de ontwikkeling van de schooltaal van het nieuwe land (Cummins, 2019). Het tegendeel is echter bewezen. Het onderhouden van de moedertaal draagt juist bij aan het leren van de schooltaal (Cummins, 2019; Huennekens & Xu, 2010; Pirchio et al., 2019; PO-Raad, 2017; Roberts, 2008). Een effectieve manier om de tweede-taalontwikkeling van jonge vluchtelingenkinderen te bevorderen, is het voorlezen van prentenboeken (Corvers et al., 2004; Paciga, 2015; Roberts, 2008; Takacs et al., 2014; Verhallen, 2009). Met name de interactie die plaatsvindt tussen een volwassene en kind tijdens het voorlezen, heeft positieve effecten op de taalontwikkeling (Chlapana & Tafa, 2014; Corvers et al., 2004; Takacs et al., 2014). Ouders en leerkrachten spreken vaak niet alle relevante talen en daarom bieden interactieve multimediaprentenboeken uitkomst. Door middel van muziek, animaties, vragen en geluidseffecten bootsen deze digitale prentenboeken de interactie met een volwassene na (Smeets & Bus, 2012; Takacs et al., 2014). In het huidige onderzoek is er gebruik gemaakt van digitale multimediaprentenboeken voor jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond, waarin een Arabische hulpknop is verwerkt die delen van het verhaal opnieuw in het Arabisch afspeelt. Kinderen konden zelf bepalen of en wanneer zij hier gebruik van maakten. Aangezien dit het eerste onderzoek met een dergelijke hulpknop is, is er geen eerdere literatuur over dit onderwerp. Echter is het van groot belang om te weten wat de gedragingen van jonge vluchtelingenkinderen zijn tegenover een dergelijke hulpknop. Zo is het nuttig om te weten of vluchtelingenkinderen hier gebruik van maken en wat de reacties zijn op het horen van hun moedertaal. Op deze manier wordt er

een eerste beeld gevormd over het gebruik van een hulpknop in digitale multimediaprentenboeken in de moedertaal van jonge vluchtelingenkinderen.

## **Literatuurreview**

### **Erkenning van de Moedertaal**

Naast het feit dat de moedertaal belangrijk is voor de taalontwikkeling van kinderen, is het ook belangrijk voor de identiteit van het kind (PO-Raad, 2017). Wanneer vluchtelingenkinderen naar Nederland zijn gekomen, komen zij op school in aanraking met een nieuwe taal. Hun moedertaal is een van de weinige overgebleven aspecten die een verbinding vormt met het thuisland (PO-Raad, 2017). Wanneer de moedertaal op school niet wordt erkend, wordt de identiteit van het jonge kind aangetast (PO-Raad, 2017).

Jonge vluchtelingenkinderen zijn kwetsbaar voor druk van buitenaf om hun moedertaal op te geven en de schooltaal te leren (Hurwitz & Kambel, 2020; Wong Fillmore, 1991). Het opgeven van de moedertaal verhindert echter de sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling van kinderen (Hurwitz & Kambel, 2020; Wong Fillmore, 1991). Ook speelt er interne druk mee. Jonge vluchtelingenkinderen ontdekken snel dat verschillen van andere kinderen in het nieuwe land ongewenst is en dat beheersing van de schooltaal leidt tot sociale acceptatie (Hurwitz & Kambel, 2020; Wong Fillmore, 1991).

De primaire focus op het leren van de schooltaal kan ertoe leiden dat jonge vluchtelingenkinderen hun moedertaal opgeven, wat grote gevolgen heeft voor de communicatie met hun ouders die de schooltaal vaak beperkter beheersen (Wong Fillmore, 1991). Ouders kunnen zo normen, waarden, overtuigingen en andere culturele aspecten moeilijker overdragen aan hun kind, waardoor kinderen hun culturele identiteit mogelijk verliezen (Wong Fillmore, 1991). Om het gebruik van de moedertaal en de betrokkenheid met de thuiscultuur te versterken, kunnen ouders thuis voorlezen in de moedertaal (Huennekens & Xu, 2010). Dit heeft positieve gevolgen voor de cognitieve en sociaalemotionele ontwikkeling

van jonge vluchtelingenkinderen (Golberg et al., 2008). Ook tweetalige schoolprogramma's dragen positief bij aan het algehele welzijn en de schoolprestaties van het kind (Golberg et al., 2008; Hurwitz & Kambel, 2020; PO-Raad, 2017). Kinderen voelen zich zelfverzekerder en comfortabeler en leren beter en sneller (Hurwitz & Kambel, 2020; PO-Raad, 2017).

Om de negatieve consequenties van het onderdrukken van de moedertaal te voorkomen en de positieve gevolgen van het behouden ervan te bemoedigen, is het daarom van belang de moedertaal van jonge vluchtelingenkinderen te erkennen in het onderwijs.

### **Taalverwerving van de Schooltaal**

Onder veel leerkrachten heerst de opvatting dat het onderhouden van de moedertaal door vluchtelingenkinderen het leren van de schooltaal belemmert (Cummins, 2019). Een argument hiervoor is het tijd-aan-taak argument, wat verwijst naar een onderlinge competitie tussen de moedertaal en de schooltaal. De tijd die gebruikt wordt voor de moedertaal, gaat ten koste van de tijd voor het leren van de schooltaal (Cummins, 2019; Hurwitz & Kambel, 2020). Dit argument houdt echter geen stand in de wetenschappelijke literatuur. Onderzoek toonde geen consistente relatie aan tussen het gebruik van de moedertaal thuis of op school door kinderen met een migratieachtergrond en schoolprestaties in de schooltaal (Cummins, 2019) en ook het gebruik van de schooltaal thuis heeft geen consistente effecten op woordenschatontwikkeling in de schooltaal (Golberg et al., 2008). Kinderen met een migratieachtergrond in tweetalige schoolprogramma's presteerden tenminste net zo goed op metingen van de schooltaal Engels als kinderen die slechts Engelse instructies kregen (Cummins, 2019).

Het onderhouden van de moedertaal is juist bevorderlijk voor het aanleren van de nieuwe taal (Cummins, 2019; Huennekens & Xu, 2010; Pirchio et al., 2019; PO-Raad, 2017). Kinderen bouwen bij het leren van een nieuwe taal voort op de taalvaardigheden die zij hebben opgedaan bij het leren van de moedertaal (PO-Raad, 2017). Deze vaardigheden

kunnen zo overgedragen worden naar de tweedetaalverwerving (Cummins, 2019; Huennekens & Xu, 2010; Pirchio et al., 2019). Voor woordenschatontwikkeling geldt dat bij het leren van woorden in de schooltaal het conceptuele begrip van die woorden in de moedertaal wordt gebruikt. Zo hoeft de conceptuele kennis over het woord niet opnieuw aangeleerd te worden in de schooltaal, maar de bestaande kennis wordt slechts aangepast naar de nieuwe taal (Lugoneris et al., 2010). Dit wordt veroorzaakt door een onderliggende conceptuele mentale opslag van taalkennis, die hetzelfde is voor alle talen (Cummins, 2019; PO-Raad, 2017). Dit verklaart waarom het tijd-aan-taak argument niet opgaat en er dus geen negatieve consequenties zijn voor het leren van de schooltaal (Cummins, 2019). Steeds meer onderzoekers pleiten voor een benadering waarbij de vaardigheden in de moedertaal als brug naar het leren van de schooltaal worden gezien (Cummins, 2019; PO-Raad, 2017).

### **Voorlezen van Prentenboeken**

Het voorlezen van prentenboeken aan jonge kinderen is een belangrijk hulpmiddel voor taalontwikkeling, omdat het effectief bijdraagt aan het leren van nieuwe woorden. Met name interactie met een volwassene tijdens het voorlezen is een effectieve toevoeging voor taalontwikkeling (Chlapana & Tafa, 2014; Corvers et al., 2004; Roberts, 2008; Takacs et al., 2014).

Roberts (2008) vergeleek de invloed van thuis voorlezen in de moedertaal en voorlezen in de schooltaal op de woordenschatontwikkeling in de schooltaal. Kinderen die thuis in hun moedertaal werden voorgelezen scoorden tenminste zo goed op woordenschattesten over de boek-gerelateerde woorden in de schooltaal als kinderen die thuis in de schooltaal werden voorgelezen. Het voorlezen in de schooltaal bevordert woordenschatontwikkeling in de schooltaal (Verhallen, 2009) en voorlezen in de moedertaal betreft het kind bij de thuiscultuur en versterkt taalvaardigheden in de moedertaal, die weer worden gebruikt om de schooltaal mee te leren (Huennekens & Xu, 2010; Roberts, 2008).



Voor vluchtelingenkinderen zou het dus nuttig zijn om voorgelezen te worden in zowel hun moedertaal als in de schooltaal. Digitale prentenboeken bieden de mogelijkheid om de verschillende moedertalen te implementeren in het onderwijs van talig diverse klassen, wat de taalontwikkeling van de kinderen ten goede komt.

### **Digitale Prentenboeken**

Uit een meta-analyses blijkt dat digitale prentenboeken met multimedia-elementen, zoals geluidseffecten, muziek en animaties, net zo effectief zijn voor verhaalbeprip en woordenschatontwikkeling als interactie met een volwassene tijdens het voorlezen (Takacs et al., 2014). De geluiden en muziek ondersteunen expressies en gebeurtenissen (Takacs et al., 2014; Verhallen, 2009) en animaties illustreren de betekenis van onbekende woorden (Paciga, 2015). Bewegingen en uitvergrotngen richten de aandacht van het kind op relevante content op dezelfde wijze als het aanwijzen door een volwassene (Takacs et al., 2014; Verhallen et al., 2006). Multimedia-elementen verschaffen non-verbale informatie corresponderend met het verhaal, waardoor kinderen een link leggen tussen de verbale en visuele representaties (Verhallen, 2009). Dit bevordert het verhaalbeprip en de woordenschatontwikkeling (Plak et al., 2014; Takacs et al., 2014; Verhallen, 2009; Verhallen et al., 2006).

Over het interactieve aspect van digitale prentenboeken zijn tegengestelde resultaten. Zo stellen Takacs et al. (2014) dat vragen tijdens het verhaal, ongeacht de relevantie, negatieve consequenties hebben voor de effectiviteit van prentenboeken doordat cognitieve overbelasting ontstaat door het switchen tussen verhaalbeprip en andere taken. Smeets en Bus (2012) betuigen echter dat het stellen van meerkeuzevragen tijdens het digitale prentenboek juist significant bijdroeg aan woordenschatverbetering, vergelijkbaar met de situatie waarin volwassenen vragen stellen. Een beperkt aantal vragen op de juiste manier gesteld kan dus mogelijk bijdragen aan de woordenschatontwikkeling van jonge kinderen (Smeets & Bus, 2012).

## Het Huidige Onderzoek

Het erkennen van de moedertaal heeft positieve gevolgen voor de psychologische ontwikkeling en taalontwikkeling van jonge vluchtelingenkinderen. Daarom wordt er in het huidige onderzoek gekeken naar een hulpknop waarmee vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond hun moedertaal kunnen implementeren in digitale prentenboeken wanneer zij willen. Onder vluchtelingenkinderen worden zowel asielzoekers als statushouders verstaan. Voor een vollediger beeld van het gebruik van dit type prentenboeken onder deze doelgroep, betreffen de onderzoeksvragen: “Hoe vaak wordt de Arabische hulpknop in de Nederlandstalige digitale prentenboeken door jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond gebruikt?” en “Hoe reageren jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond op het horen van Arabisch en Nederlands tijdens Nederlandstalige digitale prentenboeken?”

## Methode

### Participanten

Voor het onderzoek zijn 31 vluchtelingenkinderen met Arabische taalachtergrond geworven via een gemakssteekproef. De data zijn verzameld op drie verschillende basisscholen voor nieuwkomersleerlingen. Deze basisscholen zijn geworven via een oproep in de nieuwsbrief van Landelijke Organisatie Nieuwkomers Onderwijs. Er zijn 2 kinderen uitgevallen wegens verhuizing en de wens van het kind om te stoppen, waarna 29 kinderen overbleven. De leeftijd varieerde van 4 jaar en 1 maand tot en met 7 jaar en 11 maanden, met een gemiddelde leeftijd van 5 jaar en 11 maanden ( $SD = 1.25$  jaar). De 29 participanten bestonden uit 15 meisjes en 14 jongens. Het taalgebruik thuis was bij de meerderheid Arabisch. De meest voorkomende landen van herkomst waren Syrië ( $n = 11$ ) en Saudi-Arabië ( $n = 5$ ). Verder kwamen de meesten uit landen waar Arabisch werd gesproken, zoals Libanon

en Iraaks Koerdistan. De gemiddelde verblijfsduur in Nederland van de participanten was 16.6 maanden ( $SD = 12.10$ ).

**Tabel 1**

*Frequenties van participanten per leeftijd*

Leeftijd kind (in jaren)	<i>n</i>
4	7 <sup>a</sup>
5	9 <sup>a</sup>
6	6
7	9
Totaal	31

<sup>a</sup> Deze leeftijdscategorie bevat één uitgevallen participant.

### **Onderzoeksopzet**

In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van een interventiestudie met een mixed-methods onderzoeksdesign. De vijf weken durende interventie bestond uit het bekijken van Nederlandstalige digitale prentenboeken met een Arabische hulpknop. Gedurende een week bekeek de participant drie keer hetzelfde verhaal, een keer zonder vragenset en twee keer met verschillende vragensets. Wanneer de participanten gedurende de sessies gebruik maakten van de knop, werd een deel van het verhaal opnieuw afgespeeld in het Arabisch. In totaal zijn 32 van de 261 sessies vervallen door afwezigheid van de participanten. Een volledig overzicht van de inhoud van de sessies binnen de interventie staat in Tabel 2.

**Tabel 2***Overzichtstabel Sessies*

Week	Beschrijving
Week 1	Boektitel: Banaan
Sessie 1a (filmen)	Pre-test Nederlands Eén keer hele boekje bekijken in het Nederlands zonder vragenset Eén keer hele boekje bekijken met Arabische hulpknop en vragenset 1
Sessie 1b	Eén keer hele boekje bekijken met Arabische hulpknop en vragenset 2
Week 2	Boektitel: Balotje op Vakantie
Sessie 2a (filmen)	Eén keer hele boekje bekijken in het Nederlands en zonder vragenset Eén keer hele boekje bekijken met Arabische hulpknop en vragenset 1
Sessie 2b	Eén keer hele boekje bekijken met Arabische hulpknop en vragenset 2
Week 3	Boektitel: De Koning Bakt een Huis
Sessie 3a (filmen)	Eén keer hele boekje bekijken in het Nederlands en zonder vragenset Eén keer hele boekje bekijken met Arabische hulpknop en vragenset 1
Sessie 3b	Eén keer hele boekje bekijken met Arabische hulpknop en vragenset 2
Week 4	Boektitel: Kleine Ezel en Jarige Jakkie
Sessie 4a (filmen)	Eén keer hele boekje bekijken in het Nederlands en zonder vragenset Eén keer hele boekje bekijken met Arabische hulpknop en vragenset 1 Eén keer hele boekje bekijken met Arabische hulpknop en vragenset 2 Interview/gesprekje over Arabische knop (audio opnemen)
Sessie 4b	Post-test Arabisch
Week 5	Post-test Nederlands

*Noot.* De volgorde van activiteiten in de beschrijving is de volgorde waarin deze activiteiten zijn uitgevoerd.

De kwantitatieve data die in het onderzoek waren verzameld, bestonden uit scores van een pre- en post-test voor Nederlandse doelwoorden uit de verhalen, de hieruit voortkomende leeropbrengsten, de scores op een Arabische woordenschattest voor de doelwoorden, informatie over het gebruik van de Arabische knop, antwoorden op de oudervragenlijst en coderingen van de videobeelden van de gezichten van de kinderen tijdens het bekijken van de digitale prentenboeken. De kwalitatieve data die in het onderzoek waren verzameld, bestonden uit videobeelden van de gezichten van de kinderen tijdens het bekijken van de prentenboeken, antwoorden op enkele open vragen van de oudervragenlijst en korte interviews met de kinderen over de Arabische hulpknop.

## **Materialen**

### ***Boeken van Bereslim***

De participanten bekeken vier digitale prentenboeken van Bereslim, namelijk: ‘Banaan’ van Hans en Monique Hagen, ‘Balotje op Vakantie’ van Yvonne Jagtenberg, ‘De Koning Bakt een Huis’ van Annemarie van Haeringen en ‘Kleine Ezel en Jarige Jakkie’ van Rindert Kromhout. Dit zijn bestaande kinderboeken waaraan animaties, achtergrondgeluiden en -muziek zijn toegevoegd. Bereslim is een educatieve uitgever die focust op digitale prentenboeken voor kinderen van 2 tot 7 jaar, op basis van wetenschappelijke inzichten (Bereslim, z.d.). De Nederlandse verhalen duurden ongeveer vijf minuten. Bij de verhalen met tussentijdse vragen kwam er een introductie van twee fictieve kinderen in dezelfde leeftijdscategorie als de participanten, genaamd Melle en Mick. Ze zorgden ervoor dat het voorlezen interactief werd, door opmerkingen te maken en vragen te stellen die betrekking hadden op het verhaal. Melle en Mick staan rechtsonder afgebeeld in Figuur 1. Dit figuur is afgeleid uit een video ontwikkeld door Bereslim. In deze introductie legden zij uit hoe de Arabische knop werkte en dat er tussentijds vragen werden gesteld. De uitleg duurde

ongeveer twee minuten. De onderzoeksresultaten werden opgeslagen in het programma van Bereslim.

### Figuur 1

Afbeelding Melle en Mick en Arabische Hulpknop



Noot. H. Leeuwestein (2021, 14 januari). *Demonstratie Arabische hulpknop in tweetalig prentenboek* [Schermafbeelding]. YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=J\\_rOsqnIDTc](https://www.youtube.com/watch?v=J_rOsqnIDTc)

**Arabische hulpknop.** Tijdens de vertoningen met de vragensets konden de kinderen zelfstandig gebruik maken van de Arabische hulpknop. Deze digitale knop verscheen elke keer vijf seconden voordat het boek onderbroken werd voor een meerkeuzevraag en bleef in beeld totdat de vraag op het scherm verscheen. Deze Arabische hulpknop is linksonder weergegeven in Figuur 1. Als kinderen op deze knop klikten werd het stuk van het boek voorafgaand aan de vraag opnieuw afgespeeld, maar dit keer werd het in het Modern Standaard Arabisch verteld. Na het onderzoek kon gezien worden hoe vaak de kinderen hier gebruik van gemaakt hadden per vertoning.

Om het gebruik van de Arabische knop te meten, werd er gekeken naar het totaal aantal kliks per participant. Per boek was er geregistreerd hoe vaak het kind op de knop had gedrukt en dit is bij elkaar opgeteld. Zo werd het totaal aantal kliks en het aantal kliks per boek weergegeven. Verder kon er worden gezien op welke momenten in het verhaal de kinderen op de knop klikten. In totaal kon een kind 32 keer op de knop klikken met een maximum van 4 keer per vertoning van een boek.

**Tussentijdse vragen.** De boeken met een vragenset werden vier keer onderbroken per vertoning, waarbij een meerkeuzevraag met drie antwoordmogelijkheden in beeld kwam. Er werden twee vragen gesteld over verhaalbegrip en twee vragen over woordenschat. Het voorlezen en het beantwoorden van de vragen werd gedaan met de animatie van Melle en Mick. Het kind kon vervolgens het juiste antwoord aanklikken. Bij een fout antwoord kreeg de participant maximaal twee keer feedback, voordat het goede antwoord door Mick en Melle werd gegeven. Aan het einde van het onderzoek was er in het programma van Bereslim zichtbaar welke vragen de kinderen goed beantwoord hadden.

### ***Woordenschattesten***

De kinderen hebben drie woordenschattesten gemaakt. Deze woordenschattesten bestonden uit een pre-test Nederlands, post-test Nederlands en een Arabische test. Deze woordenschattesten testten de passieve kennis van doelwoorden van de participant. Per boek zijn er acht doelwoorden geselecteerd voor de woordenschattest, variërend in moeilijkheid. De woorden bestonden uit werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en zelfstandige naamwoorden. De taken werden in Qualtrics afgenomen op de tablet. Alle drie de taken bevatten dezelfde 32 woorden in het Arabisch en Nederlands. De volledige lijst van woorden in de woordenschattesten is te vinden in Bijlage A. Bij elke vraag kreeg de participant een audio-opname te horen waarop een woord werd uitgesproken. Na het beluisteren hiervan, kon de participant uit vier afbeeldingen kiezen die dit woord afbeeldden, waarbij één correct

antwoord was. De foute antwoorden bestonden uit woorden en handelingen die deels wel en deels niet in de boeken voorkwamen. Elke vraag was 1 punt waard, en het maximale aantal punten was 32. De volgorde van de woorden in de woordenschattest was in beide Nederlandse tests hetzelfde, maar verschilde in de Arabische test.

De leeropbrengst van de doelwoorden werd bepaald door het verschil te berekenen tussen de score op de Nederlandse woordenschattest in sessie 1A en de score op de Nederlandse woordenschattest in sessie 5. Doordat deze woordenschattesten plaatsvonden aan het begin en aan het einde van de woordenschatinterventie, kon vastgesteld worden of de participanten een hogere score behaalden en hoe groot dit verschil was. De leeropbrengsten en woordenschattesten zijn geen onderwerp van focus in het huidige onderzoek.

### ***Oudervragenlijst***

Er werden in de vragenlijst demografische gegevens gevraagd van het kind. Deze vragenlijst is zowel in het Arabisch als in het Nederlands uitgedeeld aan de ouders, zodat zij deze konden invullen in de taal waarin zij zich het beste konden uitdrukken. De antwoorden op open vragen van de vragenlijst die niet in het Nederlands of Engels waren ingevuld, zijn vertaald door een externe vertaler. Verder werden er vragen gesteld over de taalvaardigheid in zowel het Nederlands als het Arabisch, maar ook vanaf welke leeftijd de kinderen in aanraking zijn gekomen met de talen en in welke situatie zij deze talen gebruiken. Ook werd er naar de gesproken taal thuis en het opleidingsniveau van de ouders gevraagd. De volledige vragenlijst is te vinden in Bijlage B.

### **Procedure**

Voorafgaand aan de dataverzameling is toestemming verkregen van de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (PSY-2021-S-0314). Daarnaast is ook toestemming verkregen van de ouders van de participanten en hebben zij een vragenlijst ingevuld.



Het onderzoek vond gedurende vijf weken plaats voor elke participant. Bij elke sessie werden participanten individueel uit de klas gehaald door de onderzoeker en meegenomen naar een rustige ruimte in het schoolgebouw. Er is geprobeerd per school zo veel mogelijk dezelfde ruimte te gebruiken. Tussen de eerste en tweede sessie van elke week zat minimaal één dag en maximaal drie dagen. Bij het vertonen van de digitale prentenboeken was de onderzoeker op de achtergrond aanwezig.

In sessie 1A werd voorafgaand aan het bekijken van het boek de Nederlandse pre-test afgenomen. Bij elke sessie A kregen de participanten twee keer het digitale prentenboek te zien en werden hierbij ook de gezichten gefilmd. Voor het filmen van de participanten werd een Drivepro Bodycam videocamera gebruikt, die een klem had om aan de tablet bevestigd te worden. In de tweede sessie van de week werden de participanten niet gefilmd. In sessie 4B werd de Nederlandse post-test afgenomen samen met een interview over het gebruik van de Arabische hulpknop. Er werd een audio-opname van dit interview gemaakt. In sessie 5 werd met de participant de Arabische woordenschattest voor de doelwoorden afgenomen. Een volledig overzicht van de inhoud van de sessies is zichtbaar in Tabel 2.

Als een kind tijdens sessie A van de week niet aanwezig was, dan werd de inhoud van sessie A verschoven naar sessie B en kwam de inhoud van sessie B te vervallen. Als een participant tijdens sessie B van een week niet aanwezig was, dan werd deze sessie met dat kind overgeslagen. Als een participant bij zowel de eerste als tweede sessie van een week niet aanwezig was, werd het boek van die week overgeslagen voor die participant.

### **Coderen Video's**

Om de opgenomen videobeelden van de gezichten van de kinderen te analyseren, zijn de beelden gecodeerd met het softwareprogramma Mediacoder van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. De videobeelden zijn gecodeerd op drie aspecten: segmenten, kijkgedrag en betrokkenheid. In het huidige

onderzoek is er van elk kind dat de knop heeft gebruikt één video gecodeerd waarin er op de Arabische knop wordt gedrukt ( $n = 7$ ). Van één kind dat de knop heeft gebruikt is er geen video gecodeerd, omdat dit plaatsvond in een sessie waarin geen videopnames werden gemaakt. De codeerschema's zijn te vinden in Bijlage C.

### ***Segmenten***

De video's zijn gecodeerd op de verschillende segmenten van het verhaal. De coderingen bestaan hierbij uit Intro, Nederlands, Arabisch, Vraag, Einde en Onderbreking. Voor de analyses wordt gekeken naar het gedrag gedurende de Nederlandse en Arabische delen van het verhaal. De introductie en tussentijdse vragen zijn niet meegenomen in de analyses.

### ***Kijkgedrag***

Ook zijn de videobeelden gecodeerd op kijkgedrag. Dit is onderverdeeld in Wel taakgericht, Niet taakgericht, Gezicht niet zichtbaar en Technisch probleem. 'Wel taakgericht' gold wanneer de ogen van het kind op de tablet gericht waren en 'Niet taakgericht' wanneer dit niet zo was. Zo werd het percentage taakgericht en niet-taakgericht kijkgedrag per kind voor het Nederlands en Arabisch berekend.

### ***Betrokkenheid***

Tenslotte werd betrokkenheid gecodeerd door middel van *event-based* coderen. Betrokkenheid is opgedeeld in categorieën met en zonder subcategorieën. De coderingscategorieën zonder subcategorieën zijn: Weglopen, Gapen, Zuchten, Kreunen, Neuriën of Meezingen, Ogen dicht  $\geq 3$  seconden en Andere opvallende gedraging. De coderingscategorieën met subcategorieën zijn: Lachen, onderverdeeld in Hardop lachen en Stil glimlachen en Verbale uiting, onderverdeeld in Positieve uiting, Negatieve uiting, Objectieve/Neutrale uiting, Hulpvraag, Inhoudelijke uiting, Uiting over taalgebruik of de

Arabische knop en Anders/Onverstaanbare uiting. Elke andere opvallende gedraging en andere/onverstaanbare verbale uiting werd inhoudelijk uitgeschreven.

**Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.** De video's zijn door zowel de auteur als de hoofdonderzoeker gecodeerd. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor kijkgedrag is gebaseerd op het percentage geen overeenstemming in het aantal gecodeerde secondes van de video's per kind ( $n = 7$ ). Hierbij gold een tolerantie van één seconde eerder of later coderen bij wisselingen tussen codes. Het maximale percentage onenigheid is 1.6% en het minimale percentage 0.7%, met een gemiddelde van 1.3% onenigheid.

Voor betrokkenheid geldt dat het codeerschema hier voor het eerst in gebruik is genomen. De auteur heeft in totaal zeven gedragingen gecodeerd die de hoofdonderzoeker niet heeft gecodeerd en de hoofdonderzoeker vijf die de auteur niet heeft gecodeerd. De hoofdonderzoeker heeft de fragmenten waar geen overeenstemming over was opnieuw bekeken en definitieve besluiten genomen. Op basis van deze gegevens is het codeerschema aangepast.

## **Analyses**

### ***Beschrijvende analyses***

Om antwoord te geven op de eerste onderzoeksvraag, wordt er gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek in de vorm van frequentieverdelingen, centrummaten en spreidingsmaten om in beeld te brengen hoe vaak de Arabische hulpknop wordt gebruikt. Dit wordt beschreven op individueel niveau en op groepsniveau.

Betrokkenheid wordt ook beschrijvend geanalyseerd om bij te dragen aan het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag. Zo worden de gedragingen tijdens het Arabisch en Nederlands in kaart gebracht. De betrokkenheidsgedragingen worden op individueel en op groepsniveau geanalyseerd en er worden vergelijkingen gemaakt tussen de Nederlandse en Arabische delen van het verhaal.

### *Statistische analyses*

Om de tweede onderzoeksvraag eveneens te kunnen beantwoorden is het verschil in taakgericht en niet-taakgericht kijkgedrag tussen de Nederlandstalige en Arabischstalige delen van het verhaal geanalyseerd. Hiervoor zijn van de gecodeerde video's ( $n = 7$ ) eerst het aantal secondes van het verhaal in beide talen berekend. De secondes van de introductie en de tussentijdse vragen zijn hierin niet meegenomen. Hierna is het percentage taakgericht en niet-taakgericht kijkgedrag berekend voor de Nederlandse en Arabische delen. Het aantal seconden dat het kind niet zichtbaar in beeld was, zijn niet meegenomen. Omdat de data een uitbijter bevatten, is er gebruikt gemaakt van de *Wilcoxon Signed Rank test* om het verschil tussen taakgericht en niet-taakgericht kijkgedrag in de Nederlandstalige en Arabischstalige delen van het verhaal te onderzoeken. Er is voldaan aan de assumpties voor deze test. De steekproeven zijn afhankelijk, omdat het dezelfde participanten betreft, maar de gepaarde observaties zijn aselekt en onafhankelijk. Daarbij is er sprake van een continue afhankelijke variabele en is er gemeten op rationiveau.

## **Resultaten**

### **Gebruik van de Arabische Hulpknop**

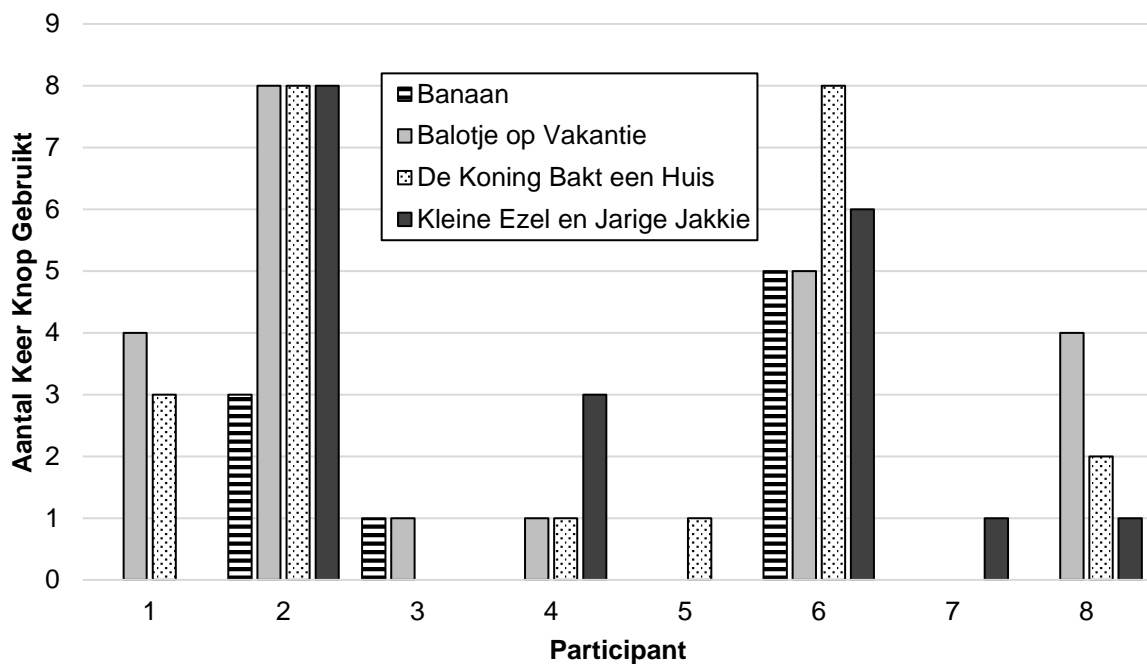
Gezamenlijk hebben de participanten 74 keer in 32 sessies de Arabische hulpknop gebruikt, met een gemiddeld gebruik per participant van 9.3 keer en een standaarddeviatie van 10.3. Dit duidt op een relatief grote spreiding in het gebruik van de knop tussen de vluchtelingenkinderen, wat ook te zien is in het bereik van 26.

Van de 31 participanten die gedurende het onderzoek de mogelijkheid hebben gehad om gebruik te maken van de Arabische hulpknop, hebben er 8 deze knop gebruikt. Dit komt neer op 25.8%. Elke participant die het onderzoek heeft voltooid kon in totaal 32 keer op de knop te klikken binnen de 8 verhaalsessies waarin de knop aanwezig was. In totaal is de Arabische hulpknop in het boek Banaan 9 keer gebruikt, in Balotje op Vakantie en De Koning

Bakt een Huis beide 23 keer en in Kleine Ezel en Jarige Jakkie 19 keer. Participant 1 heeft de knop in totaal 7 keer gebruikt, participant 2 in totaal 27 keer, participant 3 in totaal 2 keer, participant 4 in totaal 5 keer, participant 5 in totaal 1 keer, participant 6 in totaal 24 keer, participant 7 in totaal 1 keer en participant 8 in totaal 7 keer. In Figuur 2 wordt grafisch weergegeven hoe vaak en in welke digitale prentenboeken de participanten gebruik hebben gemaakt van de Arabische hulpknop.

**Figuur 2**

*Gebruik Arabische Hulpknop per Participant*



Gemiddeld genomen is de Arabische hulpknop per participant ( $n = 7$ ) het minst gebruikt in het digitale prentenboek Banaan ( $M = 1.1$ ;  $SD = 1.9$ ). Hierna volgt Kleine Ezel en Jarige Jakkie ( $M = 2.4$ ;  $SD = 3.1$ ). Balotje op Vakantie ( $M = 2.9$ ;  $SD = 2.9$ ) en De Koning Bakt een Huis ( $M = 2.9$ ;  $SD = 3.3$ ) zijn gemiddeld even vaak gebruikt en de Arabische hulpknop is in deze boeken tezamen het meest gebruikt.

De data laten zien dat ongeveer een kwart van de deelnemende leerlingen gebruik heeft gemaakt van de Arabische hulpknop en dat het gebruik hiervan erg verschillend is tussen participanten. Er is zowel een relatief grote spreiding te zien in het aantal sessies waarin de knop is gebruikt als in het totaal aantal keer dat er op de knop is gedrukt.

### **Reacties op de Arabische hulpknop**

#### ***Kijkgedrag***

In Tabel 3 is het percentage taakgericht kijkgedrag per participant ( $n = 7$ ) gedurende de Nederlandse en Arabische delen van het verhaal af te lezen. Ook is het verschil van het percentage taakgericht kijkgedrag tussen Nederlands en Arabisch zichtbaar in Tabel 3. Tenslotte is het percentage Arabisch van het totaal aantal seconden dat het verhaal is bekeken te zien. Het aantal seconden dat het verhaal in het Arabisch is afgespeeld hangt namelijk samen met het aantal keren dat de participant gebruik heeft gemaakt van de Arabische hulpknop.

**Tabel 3**

*Percentages Kijkgedrag Nederlands en Arabisch*

Kijkgedrag	Participant						
	1	2	3	4	5	6	7
Percentage taakgericht kijkgedrag Nederlands	98.4	98.2	91.5	99.7	97.6	92.2	89.6
Percentage taakgericht kijkgedrag Arabisch	96.1	97.0	81.0	96.1	98.9	89.3	88.9
Vershil taakgericht kijkgedrag tussen Nederlands en Arabisch	2.4	1.1	10.6	3.6	-1.3	2.9	0.7
Percentage verhaal Arabisch	28.5	48.0	6.2	36.0	45.9	19.0	18.5

Er is een *Wilcoxon signed rank test* uitgevoerd om het verschil in taakgericht en niet-taakgericht kijkgedrag tussen het Nederlandse en het Arabische deel van het verhaal te onderzoeken. Uit de resultaten van deze toets volgt dat het taakgerichte kijkgedrag in het Nederlandse deel van het digitale prentenboek ( $Mdn = 97.6$ ) niet significant verschilt van het taakgerichte kijkgedrag in het Arabische deel van het boek ( $Mdn = 96.1$ ),  $z = -1.86$ ,  $p = .078$ . Er is dus geen bewijs dat jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond meer of minder taakgericht kijkgedrag vertonen in de Arabische dan in de Nederlandse delen van het verhaal. Dit duidt aan dat de reacties van jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond in de vorm van taakgericht gedrag tijdens het horen van Arabisch in een Nederlandstalig digitaal prentenboek niet opvallend verschillen van het taakgerichte gedrag tijdens het horen van Nederlands.

### ***Betrokkenheid***

In Tabel 4 is per participant te zien welke betrokkenheidsgedragingen zij hebben vertoond tijdens de Nederlandse en Arabische delen van het verhaal. De gedragingen kunnen worden opgedeeld in drie categorieën die betrekking hebben op de affectieve lading van de gedragingen, namelijk positief, negatief en neutraal. De positieve gedragingen duiden op interesse in en positieve betrokkenheid bij de taak. De negatieve gedragingen duiden op verveling, negatieve stemming of afleiding tijdens de taak. Onder positieve gedragingen vallen Neuriën of meezingen, Hardop lachen, Stil glimlachen en Positieve uiting. Onder negatieve gedragingen vallen Weglopen, Gapen, Zuchten, Kreunen, Ogen dicht  $\geq 3$  sec en Negatieve uiting. Van de overige verbale uitingen en andere opvallende gedragingen moet per gedraging bekeken worden of dit binnen de categorie positief, negatief of neutraal valt.

**Tabel 4***Aantal Betrokkenheidsgedragingen Per Participant voor Nederlands en Arabisch*

Betrokkenheidsgedraging	Participant													
	1		2		3		4		5		6		7	
	NL <sup>a</sup>	AR <sup>b</sup>	NL	AR	NL	AR	NL	AR	NL	AR	NL	AR	NL	AR
Weglopen														
Gapen	1		1											1
Zuchten							1	1			1		1	1
Kreunen														
Ogen dicht $\geq$ 3 sec			2											
Neuriën of meezingen														
Lachen														
Hardop lachen														
Stil glimlachen	1		4	8	2						1			



Betrokkenheidsgedraging	Participant													
	1		2		3		4		5		6		7	
	NL <sup>a</sup>	AR <sup>b</sup>	NL	AR	NL	AR	NL	AR	NL	AR	NL	AR	NL	AR
Verbale uiting														
Positieve uiting														
Negatieve uiting														
Objectieve/Neutrale uiting									1		1			
Hulpvraag												1		
Inhoudelijke uiting														
Uiting over taalgebruik of Arabische knop												1		
Andere/Onverstaanbare uiting											1	1		
Andere opvallende Gedraging	4	3	3		1			1			1	1	3	4
Totaal	6	3	7	11	3	0	1	2	1	0	5	4	4	6

<sup>a</sup> Nederlandstalige delen van het verhaal. <sup>b</sup> Arabischstalige delen van het verhaal.

De participanten hebben gezamenlijk 27 betrokkenheidsgedragingen vertoond in het Nederlandse deel van het digitale prentenboek en 26 in het Arabische deel. Dit betreft in totaal 8 positieve ( $M = 1.1$ ;  $SD = 1.5$ ), 8 negatieve ( $M = 1.1$ ;  $SD = 1.1$ ) en 11 neutrale ( $M = 1.6$ ;  $SD = 1.1$ ) gedragingen in het Nederlandse deel van het verhaal. In het Arabische deel van het verhaal zijn in totaal 11 positieve ( $M = 1.6$ ;  $SD = 3.0$ ), 7 negatieve ( $M = 1.0$ ;  $SD = 1.3$ ) en 8 neutrale ( $M = 1.1$ ;  $SD = 2.0$ ) gedragingen vertoond. De gemiddeldes per participant tonen aan dat de participanten meer positieve gedragingen, minder negatieve gedragingen en minder neutrale gedragingen vertoonden tijdens de Arabische delen van de digitale prentenboeken dan tijdens de Nederlandse delen.

Participant 1 heeft in het Nederlandse deel van het verhaal één positieve, drie negatieve en twee neutrale gedragingen vertoond. De andere opvallende gedragingen die als negatief zijn gecategoriseerd bestonden uit tweemaal het over het gezicht trekken van een sjaal. Twee andere opvallende gedragingen zijn gecategoriseerd als neutraal. Dit betrof twee keer het heen en weer schudden van het hoofd met gefronste wenkbrauwen bij het drukken op de Arabische hulpknop. In het Arabische deel van het verhaal zijn drie positieve andere opvallende gedragingen geconstateerd die bestonden uit het draaien van het oor naar de tablet. Participant 2 heeft in het Nederlandse deel van het verhaal vier positieve gedragingen vertoond, twee negatieve en één neutrale. De twee negatieve gedragingen betroffen een andere opvallende gedragingen van het draaien en bewegen van het hoofd en het wild met de handen door de haren gaan en bewegen van het hoofd, beide gedurende relatief lange tijd. De neutrale gedraging was het vergroten van de ogen tijdens het drukken op de Arabische hulpknop. Tijdens het Arabische deel van het verhaal liet de participant acht positieve gedragingen en drie negatieve zien. Participant 3 liet tijdens het Nederlandse deel van het verhaal twee positieve gedragingen zien en één neutrale. De neutrale gedraging betrof een andere opvallende gedraging, namelijk het optrekken van de wenkbrauwen en vergroten van

de ogen. Participant 3 heeft geen betrokkenheidsgedragingen vertoond gedurende het Arabische deel van het verhaal. Participant 4 heeft één negatieve gedraging laten zien tijdens het Nederlandse deel van het verhaal en twee negatieve tijdens het Arabische deel. Wrijven in de ogen was een andere opvallende gedraging die als negatief is gecategoriseerd gedurende het Arabische deel van het verhaal. Participant 5 heeft gedurende het hele verhaal slechts één neutrale gedraging vertoond in het Nederlandse deel van het verhaal. Dit betrof een objectieve/neutrale uiting waarbij de participant “Klaar” zei op het moment dat het verhaal was afgelopen. Participant 6 heeft tijdens het Nederlandse deel van het verhaal één positieve, één negatieve en drie neutrale gedragingen vertoond. Eén van deze neutrale gedragingen betrof het vergroten van de ogen wanneer wordt gezegd dat de hoofdpersoon van het desbetreffende verhaal zijn ogen vergroot. Gedurende het Arabische deel van het verhaal heeft participant 6 vier neutrale gedragingen vertoond. Dit betrof een andere opvallende gedraging, een hulpvraag, een uiting over taalgebruik of de Arabische knop en een andere uiting. Gedurende de andere opvallende gedraging keek de participant verward, gepaard met de andere verbale uiting “Huh”. Hierna volgde de uiting over de Arabische knop “Ik had echt niks geklikt” en de hulpvraag “Hoe kan dat?” nadat het verhaal in het Arabisch begon af te spelen. Participant 7 heeft tijdens het Nederlandse deel van het verhaal één negatieve en drie neutrale betrokkenheidsgedragingen vertoond. De drie neutrale gedragingen waren andere opvallende gedragingen. Dit was eenmaal een gek gezicht trekken met vergrote ogen, getuite lippen en opgetrokken wenkbrauwen, eenmaal wijzen naar het scherm en eenmaal bedenkelijk kijken met gefronste wenkbrauwen. Gedurende het Arabische deel van het verhaal vertoonde participant 7 twee negatieve gedragingen en vier neutrale. Elke neutrale gedraging betrof de andere opvallende gedraging van het bedenkelijk kijken met gefronste wenkbrauwen. Kijken met gefronste wenkbrauwen is gecategoriseerd als neutraal vanwege de mogelijkheid dat dit wordt veroorzaakt door moeite met het begrijpen van het verhaal.

Uit de data volgt dat jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond gemiddeld genomen relatief positief reageren op het horen van Arabisch tijdens de Nederlandstalige digitale prentenboeken. Dit is terug te zien in het gemiddeld hogere aantal positieve en gemiddeld lagere aantal negatieve gedragingen gedurende de Arabische delen van het verhaal dan gedurende de Nederlandse delen. Echter zijn de verschillen tussen de participanten hier wederom groot, wat met name te zien is in het bereik van 17 van het aantal betrokkenheidsgedragingen.

### **Discussie**

Het doel van het huidige onderzoek was om inzicht te krijgen in hoe vaak de Arabische hulpknop wordt gebruikt door jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond en hoe zij reageren op het horen van Arabisch en Nederlands tijdens Nederlandstalige digitale prentenboeken. Er zijn vier belangrijke bevindingen in het onderzoek. Ten eerste heeft ruim een kwart van de participanten gezamenlijk 74 keer op de hulpknop gedrukt, met grote onderlinge verschillen in het knopgebruik. Ten tweede blijkt dat de knop het minst werd gebruikt in het eerste digitale prentenboek. Ten derde is er geen significant verschil gevonden tussen taakgericht en niet-taakgericht kijkgedrag in de Arabischtalige en Nederlandstalige delen van de digitale prentenboeken. Tenslotte blijkt dat de participanten gemiddeld meer positieve, minder negatieve en minder neutrale gedragingen vertonen tijdens de Arabische delen van het verhaal dan tijdens de Nederlandse.

### **Interpretatie van de Resultaten**

Een interpretatie van de bevinding dat ruim een kwart van de participanten gebruikt heeft gemaakt van de Arabische hulpknop zou verscheidene oorzaken kunnen hebben. Mogelijk hebben niet alle participanten de uitleg over de knop correct begrepen. Ook zou het kunnen dat slechts de minderheid baat had bij een Arabischtalige vertaling, omdat het Nederlandse verhaal voor de meerderheid van de participanten ook zonder vertaling duidelijk

was. Daarnaast is het denkbaar dat de kinderen die de knop gebruikten gewoonweg meer interesse hadden in de knop en/of het Arabisch. De grote verschillen in de frequentie van het klikken op de knop kunnen vergelijkbare oorzaken hebben.

Dat de knop in het eerste digitale prentenboek het minst is gebruikt, zou veroorzaakt kunnen worden doordat de participanten in de eerste week overweldigd waren door deelname aan het onderzoek, waardoor zij mogelijk de uitleg over de Arabische hulpknop niet goed hebben meegekregen, of hier nog geen gebruik van durfden te maken. Een andere mogelijkheid is dat het Nederlandse taalgebruik in het boek van de eerste week dusdanig goed te volgen was dat zij geen Arabisch-talige vertaling nodig hadden. In de volgende boeken werd de knop vaker gebruikt, wat zou kunnen duiden op meer gemak bij de participanten of op een hoger niveau van het Nederlandse taalgebruik in de boeken.

De derde bevinding is dat er geen significant verschil is gevonden in het taakgerichte en niet-taakgerichte kijkgedrag tussen Nederlandse en Arabische delen van de verhalen. Dit niet-significante resultaat zou het gevolg kunnen zijn van de kleine steekproef ( $n = 7$ ), waardoor de power mogelijk is aangetast en de kans op een significant verschil kleiner was. Het is ook mogelijk dat de Nederlandse en Arabische delen van het verhaal de aandacht van de kinderen werkelijk even goed vasthouden en er dus geen verschillen bestaan in taakgerichtheid van de jonge vluchtelingenkinderen tussen beide talen.

Voor zes van de zeven participanten geldt dat het percentage taakgericht gedrag lager ligt in de Arabische delen van het verhaal dan in de Nederlandse delen, hoewel niet significant verschillend. Dit verschil zou veroorzaakt kunnen worden door het feit dat de participanten tijdens het Arabische deel een herhaling van dezelfde animaties krijgen als in het Nederlandse deel vlak daarvoor. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat de aandacht van de kinderen tijdens het Arabisch minder naar de animaties op de tablet wordt getrokken.

De vierde bevinding is dat de jonge vluchtelingenkinderen gemiddeld meer positieve, minder negatieve en minder neutrale gedragingen hebben vertoond tijdens de Arabische delen van het verhaal dan tijdens de Nederlandse delen. Een mogelijke interpretatie van deze bevinding is dat de jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond op een positievere manier betrokken worden bij het verhaal, wanneer zij delen hiervan in het Arabisch horen. Dit is een belangrijke bevinding, omdat dit mogelijk kan duiden op meer plezier, herkenning en/of erkenning van de moedertaal en meer verhaalbegrip tijdens het bekijken van de prentenboeken. Hoewel het hier draait om een eerste verkennend onderzoek naar de Arabische hulpknop, duidt dit wel op een positieve houding tegenover het Arabisch.

### **Implicaties van het Onderzoek**

Uit de data blijkt dat er jonge vluchtelingenkinderen zijn die, eenmaal of meermaals, gebruik maken van de Arabische hulpknop wanneer hen deze mogelijkheid wordt gepresenteerd. Uit de data volgt ook dat er in deze steekproef geen negatieve consequenties verbonden zijn aan het gebruik van de hulpknop. De taakgerichtheid van de jonge vluchtelingenkinderen gaat niet significant achteruit wanneer het verhaal in het Arabisch wordt afgespeeld en betreffende de betrokkenheidsgedragingen tijdens het Arabisch lijken er zich juist positieve effecten voor te doen. Deze resultaten duiden op een positief eerste vooruitzicht om de hulpknop in digitale prentenboeken te implementeren, die zowel op school als thuis zelfstandig door de kinderen te bekijken zijn. De hulpknop vormt zo een betrekkelijk laagdrempelige manier om moedertalen te erkennen in het onderwijs. Of deze manier van het implementeren van de moedertaal positief bijdraagt aan de culturele identiteit, tweedetaalverwerving en het algemene welzijn van de jonge vluchtelingenkinderen moet verder onderzoek uitwijzen.

## **Limitaties van het Onderzoek**

Er zijn drie potentiële limitaties die mogelijk invloed hebben gehad op de uitkomsten van het onderzoek. Een eerste mogelijke limitatie betreft het onvermogen om taakgerichtheid en betrokkenheidsgedragingen op een foutloze manier te meten bij de relatief passieve taak van het bekijken van de prentenboeken op een tablet. Het coderen van gedrag en het schalen van andere opvallende gedragingen op hun affectieve lading vereist enige mate van subjectiviteit, waardoor de resultaten niet onbetwistbaar zijn en het codeerschema later aangepast werd.

Zo hebben er zich enkele situaties voorgedaan waarin de coderingen de lading van het gedrag niet op de juiste manier konden dekken. Participant 2 glimlachte meerdere keren bij het indrukken van de Arabische knop. De positieve gedraging wordt onder Nederlands geschaald, terwijl dit betrekking heeft op het Arabisch. Wat betreft taakgericht kijkgedrag werden er secondes gecodeerd als niet-taakgericht kijkgedrag waarin participant 1 wegkeek, terwijl zij haar oor naar de tablet draaide om, vermoedelijk, beter te luisteren. Dit duidt echter wel op taakgerichtheid in de vorm van luisteren. De coderingen representeren het gedrag dus niet altijd zuiver. Door meer data te verzamelen in vervolgonderzoek, kan er met aanpassingen een zo optimaal mogelijk codeerschema worden gevormd.

Een tweede mogelijke limitatie betreft het gebruik van vertalingen in het Modern Standaard Arabisch dat is gekozen om zoveel mogelijk kinderen met één taal te bereiken. Wellicht begrepen de kinderen deze variant van het Arabisch niet voldoende of voelden zij zich hierdoor niet aangesproken, omdat zij thuis met een ander Arabisch dialect in aanraking komen. Dit kan invloed hebben gehad op het aantal kinderen dat de knop heeft gebruikt en de frequentie van het knopgebruik. Wanneer het dialect niet begrijpelijk of aansprekend genoeg was, kan dit ook hebben gezorgd voor minder positief gedrag en minder taakgerichtheid tegenover de knop en het Arabisch. Verdere verdieping in de dialecten waarmee de kinderen

bekend zijn, zou kunnen zorgen voor een passend Arabisch dialect voor de kinderen in de digitale prentenboeken.

Een derde mogelijke limitatie is de ongelijke verdeling in de afspeeltijd van beide talen. Voor een aantal participanten was het percentage Arabisch dusdanig klein, dat het moeilijk is om valide vergelijkingen te maken met het Nederlands. In deze gevallen hebben de participanten minder mogelijkheden gehad om gedragingen te vertonen tijdens de Arabischtalige delen van het verhaal. Voor kijkgedrag geldt dat aan de taakgerichtheid in relatief weinig Arabischtalige afspeeltijd meer gewicht wordt toegekend ten opzichte van de langere Nederlandstalige fragmenten. Om deze reden kan het ingewikkeld zijn om korte delen Arabisch te vergelijken met langere delen Nederlands. Wanneer er door vervolgonderzoek meer data beschikbaar worden, kunnen er meer en betere vergelijkingen tussen de Arabische en Nederlandse delen gemaakt worden.

### **Suggesties voor Vervolgonderzoek**

Aangezien het huidige onderzoek slechts een eerste verkennend onderzoek naar het concept van de Arabische hulpknop vertegenwoordigt, is er meer vervolgonderzoek nodig om dit verder uit te breiden. Om verdere conclusies te kunnen trekken en de hulpknop blijvend te implementeren, moet er meer data verzameld worden door vervolgonderzoek op grotere schaal. De generaliseerbaarheid van de resultaten kan vergroot worden door onderzoek te doen met kinderen met andere taalachtergronden. Daarnaast is het van betekenis om te onderzoeken of de positieve gevolgen van het onderhouden van de moedertaal met betrekking tot de culturele identiteit van het kind (Huennekens & Xu, 2010), de cognitieve en socialemotionele ontwikkeling (Golberg et al., 2008) en het mentale welzijn (PO-Raad, 2017; Hurwitz & Kambel, 2020) ook geassocieerd kunnen zijn met het gebruik van de Arabische hulpknop. Tenslotte is het interessant om de beweegredenen van kinderen te onderzoeken voor het gebruiken van de knop, om zo het inzicht in de Arabische hulpknop te



vergroten. Mogelijk spelen andere factoren een rol in het knopgebruik naast het behoeven van hulp. Vervolgonderzoek is dus van belang om meer duidelijkheid te scheppen over het concept van een hulpknop in de moedertaal van het kind, om dit op een zo effectief mogelijke wijze te kunnen implementeren in digitale prentenboeken.

### **Conclusie**

Het huidige onderzoek representeert een eerste inzicht in de vraag of jonge vluchtelingenkinderen met een Arabische taalachtergrond gebruik zouden maken van de Arabische hulpknop in digitale prentenboeken wanneer hen de mogelijkheid werd gegeven. Ook werd gekeken hoe zij op het Arabisch en Nederlands zouden reageren. Op het eerste gezicht blijkt dat de Arabische hulpknop wel degelijk wordt gebruikt. Het Arabisch in de prentenboeken houdt echter geen verband met meer taakgerichtheid, maar er is in deze steekproef wel aangetoond dat er relatief positief op het Arabisch wordt gereageerd door de jonge vluchtelingenkinderen.

## Referenties

- Bereslim. (z.d.). *Over Bereslim*. Geraadpleegd op 27 januari 2022 van <https://www.bereslim.nl/over-bereslim/>
- Chlapana, E., & Tafa, E. (2014). Effective practices to enhance immigrant kindergarteners' second language vocabulary learning through storybook reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(9), 1619–1640. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s11145-014-9510-7>
- Corvers, J., Aarnoutse, C., & Peters, S. (2004). Interactief voorlezen in groep 2. *Pedagogische Studiën*, 81(4), 308–324. <https://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616860>
- Cummins, J. (2019). Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice. *Sustainable Multilingualism*, 15(1), 1–26. <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0011>
- Golberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41–65. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1017/S014271640808003X>
- H. Leeuwestein (2021, 14 januari). *Demonstratie Arabische hulpknop in tweetalig prentenboek* [Schermafbeelding]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=J\\_rOsqnIDTc](https://www.youtube.com/watch?v=J_rOsqnIDTc)
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2010). Effects of a cross-linguistic storybook intervention on the second language development of two preschool English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 19–26. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10643-010-0385-1>

- Hurwitz, D. R. & Kambel, E. R. (2020). Redressing language-based exclusion and punishment in education and the Language Friendly School initiative. *Global Campus Human Rights Journal* 4(1), 5-24. <http://doi.org/20.500.11825/1707>
- Lugo-Neris, M. J., Jackson, C. W., & Goldstein, H. (2010). Facilitating vocabulary acquisition of young English language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 314-327. [https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1044/0161-1461\(2009/07-0082](https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1044/0161-1461(2009/07-0082)
- Plak, R.D., Kegel, C.A.T., & Bus, A. G. (2014). Ontluikende geletterdheid stimuleren met digitale prentenboeken: verschillen tussen kleuters. *4W: Weten Wat Werkt en Waarom*, 3(3), 22-29. <http://opvoeding-wetenschap.nl/wp-content/uploads/2017/01/Plak-Ontluikende-geletterdheid-stimuleren-met-prentenboeken-verschillen-tussen-kleuters.pdf>
- Paciga, K. A. (2015). Their teacher can't be an app: Preschoolers' listening comprehension of digital storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 473–509. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/1468798414552510>
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., & Taeschner, T. (2019). Children's interethnic relationships in multiethnic primary school: Results of an inclusive language learning intervention on children with native and immigrant background in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 225–238. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10212-017-0363-8>
- PO-Raad. (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten* [Brochure]. [https://www.poraad.nl/files/themas/school\\_kind\\_omgeving/ruimte\\_voor\\_nieuwe\\_talenten.pdf](https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf)

- Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly, 43*(2), 103–130. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1598/RRQ.43.2.1>
- Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology, 112*(1), 36–55. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1016/j.jecp.2011.12.003>
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? a meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366>
- Verhallen, M. J. A. J. (2009). *Video storybooks as a bridge to literacy* [Dissertatie, Universiteit Leiden]. Scholarly Publications. <https://hdl.handle.net/1887/14367>
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 410–419. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1037/0022-0663.98.2.410>
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly, 6*(3), 323–347. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80059-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80059-6)

**Bijlage A**

## Woordenlijst Woordenschattest

Auto	Op Reis
Banaan	Hollen
Deur	Toren
Berg	Mond
Moe	Schil
File	Woedend
Oor	Instorten
Winkel	Glimlachen
Oven	Accordeon
Stampen	Hoog
Bloot	Parkeren
Vlieger	Klei
Speelgoed	Heuvel
Schild	Geven
Bedroefd	Hap
Verstopt	Wagentje

## Bijlage B

### Oudervragenlijst

1. Naam van uw kind: \_\_\_\_\_
2. Geboortedatum kind: maand: \_\_\_\_\_ jaar: 20\_\_
3. Geslacht:  jongen  meisje
4. In welk land is uw kind geboren? \_\_\_\_\_
5. Sinds wanneer woont uw kind nu in Nederland? maand: \_\_\_\_\_ jaar: 20\_\_
6. Welke talen kent uw kind allemaal?

7. Welke taal / talen sprak u als ouder(s) vanaf de geboorte met uw kind? *Meerdere antwoorden mogelijk.*

Moeder

- Nederlands  
 Arabisch  
 Andere taal / talen, namelijk: \_\_\_\_\_

Vader

- Nederlands  
 Arabisch  
 Andere taal / talen, namelijk: \_\_\_\_\_

8. Welke taal / talen spreekt u nu met uw kind? *Meerdere antwoorden mogelijk.*

Moeder

- Nederlands  
 Arabisch  
 Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

Vader

- Nederlands  
 Arabisch  
 Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

9. Welke taal gebruikt u het vaakst met uw kind?

Moeder

- Nederlands  
 Arabisch  
 Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

Vader

- Nederlands  
 Arabisch  
 Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

10. Hoe oud was uw kind toen hij/zij voor het eerst de Nederlandse taal hoorde? (thuis, op school, of ergens anders)

- Vanaf de geboorte  
 Later, leeftijd: \_\_\_\_\_  
 Weet ik niet meer

11. In welke situaties hoort uw kind Nederlands? *Meerdere antwoorden mogelijk.*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Op school               | <input type="radio"/> Met familie (broers/zussen/ouders/grootouders) |
| <input type="radio"/> Met vriendjes           | <input type="radio"/> Tv / computer / boeken                         |
| <input type="radio"/> In geen enkele situatie | <input type="radio"/> Anders, namelijk: _____                        |

12. In welke situaties spreekt uw kind Nederlands? *Meerdere antwoorden mogelijk.*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Op school               | <input type="radio"/> Met familie (broers/zussen/ouders/grootouders) |
| <input type="radio"/> Met vriendjes           | <input type="radio"/> Tv / computer / boeken                         |
| <input type="radio"/> In geen enkele situatie | <input type="radio"/> Anders, namelijk: _____                        |

**13. In welke situaties hoort uw kind Arabisch?** *Meerdere antwoorden mogelijk.*

- Op school    Met familie (broers/zussen/ouders/grootouders)  
 Met vriendjes    Tv / computer / boeken  
 In geen enkele situatie    Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

**14. In welke situaties spreekt uw kind Arabisch?** *Meerdere antwoorden mogelijk.*

- Op school    Met familie (broers/zussen/ouders/grootouders)  
 Met vriendjes    Tv / computer / boeken  
 In geen enkele situatie    Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

**15. Hoe goed begrijpt uw kind Nederlands?**

- helemaal niet            niet zo goed            een beetje goed            goed            heel goed

**16. Hoe goed spreekt uw kind Nederlands?**

- helemaal niet            niet zo goed            een beetje goed            goed            heel goed

**17. Hoe goed begrijpt uw kind Arabisch?**

- helemaal niet            niet zo goed            een beetje goed            goed            heel goed

**18. Hoe goed spreekt uw kind Arabisch?**

- helemaal niet            niet zo goed            een beetje goed            goed            heel goed

**19. Welke taal kan uw kind het beste volgens u?**

- Nederlands            Arabisch            Weet ik niet            Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

**20. Denkt u dat uw kind een voorkeur heeft voor een taal?**

- Ja, Nederlands            Ja, Arabisch            Weet ik niet            Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

**Nog enkele vragen over u als ouder(s):**

**21. Wat is uw eerste taal?** *We bedoelen de taal waarmee u bent opgegroeid of de taal waarin u denkt.*

- Moeder: \_\_\_\_\_    Vader: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**22. Welke taal / talen gebruikt u nog meer?**

- Moeder: \_\_\_\_\_  
 Vader: \_\_\_\_\_

**23. Sinds wanneer woont u in Nederland? (jaartal)**

Moeder: \_\_\_\_\_

Vader: \_\_\_\_\_

**24. Heeft u onderwijs gevolgd? Zo ja, wat voor onderwijs?**Moeder

- Geen onderwijs
- Alleen basisschool
- Middelbare school of praktijkonderwijs
- Hoger onderwijs (hbo / universiteit)
- Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

Vader

- Geen onderwijs
- Alleen basisschool
- Middelbare school of praktijkonderwijs
- Hoger onderwijs (hbo / universiteit)
- Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

**25. Wat is/was uw beroep?**

Moeder: \_\_\_\_\_

Vader: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Bijlage C

### Codeerschema's

#### Schema C1

##### Codeerschema Segmenten

Code	Beschrijving
I	Intro taak inclusief demonstratie Arabische knop
N	Nederlands deel verhaal
A	Arabisch deel verhaal (indien kind op Arabische knop heeft gedrukt)
V	Meerkeuzevraag (vanaf het moment dat het verhaal stilvalt en de vraag bijna gesteld wordt tot het moment dat het verhaal weer verder gaat).
E	Einde van het verhaal (na de zin "Het verhaal is uit, goed gedaan").
O	Onderbreking, bv. door technische problemen (camera valt om, boekje loopt vast en moet opnieuw gestart worden). <i>Altijd noteren als comment wat er aan de hand is (op het wolkje klikken onder annotation).</i>

#### Schema C2

##### Codeerschema Kijkgedrag

Code	Beschrijving	Voorbeeld
0	Niet taakgericht (off task)	Kind loopt weg, kijkt weg, maakt contact met mensen naast of achter de tablet.
1	Wel taakgericht (on task)	Kind kijkt naar taak op tablet. Bij twijfel of kind weg/achter de tablet kijkt of naar een hoek van de tablet, voordeel van de twijfel en coderen als wel taakgericht (1).
2	Gezicht niet zichtbaar	Kind zit niet recht voor de camera waardoor het gezicht niet zichtbaar is. <i>Let op: indien een kind wegloopt, dan altijd code 0 (niet taakgericht) coderen ondanks dat het gezicht dan ook niet zichtbaar is.</i>
3	Technische problemen taak	Als het boekje langer dan 10 seconden vastloopt (en mogelijk de onderzoeker komt helpen) met terugwerkende kracht van begin technisch probleem t/m eind technisch probleem code 3 geven.

## Schema C3

### Codeerschema Betrokkenheid

Code	Subcode	Beschrijving	Extra toelichting / voorbeelden
W		Weglopen of wegdraaien	Kind loopt weg van de tablet, of kind draait actief weg van de tablet (bv. draaien op een bureaustoel).
G		Gapen	Zichtbaar gapen met of zonder geluid.
Z		Zuchten	Hoorbaar zuchten.
K		Kreunen	Hoorbaar kreunen.
O		Ogen dicht $\geq$ 3 seconden	Zodra een kind de ogen minstens 3 seconden dicht heeft codeer je O. Blijven de ogen langer dicht dan 3 seconden dan hoeft niet opnieuw een O gecodeerd te worden. Als de ogen weer opengaan en later weer minstens 3 seconden dicht, dan wel een nieuwe code O toekennen.
N		Neuriën of meezingen	Kind zingt of neuriet mee met een liedje/geluidje van de taak.
L	H	Hardop lachen	Kind lacht hardop met geluid.
	S	Stil (glim)lachen	Alleen indien het een duidelijke wisseling van gezichtsuitdrukking betreft (dus van neutrale of andere gezichtsuitdrukking naar glimlachen).
V		Verbale uiting	Zie bovenstaande uitleg over uitingen. We noteren elke verbale uiting woordelijk als comment. Klik code V, bijbehorende subcode. Vervolgens onder annotation klik je op het wolkje (zie screenshot hieronder). Daar letterlijk uitschrijven wat het kind zegt. Dit hoeft niet op microniveau (d.w.z. taalfouten mogen eruit gehaald worden, stotteren hoeft niet genoteerd te worden). Het belangrijkste is dat we de uiting op betekenisniveau woordelijk opschrijven. Als het kind tijdens de taak een lang verhaal houden (> 1 minuut) komen wat niet relevant is, dan mag je eventueel afkorten naar "praat langere tijd over bv. prinsessen".

	P	Positieve uiting m.b.t. de taak	Positieve opmerking over de taak, bv.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een leuk verhaaltje.</li> <li>• Wat een mooi liedje.</li> </ul>
	N	Negatieve uiting m.b.t. de taak	Negatieve opmerking over de taak, bv.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ik vind het niet leuk.</li> <li>• Stom spelletje.</li> </ul>
	O	Objectieve / Neutrale uiting m.b.t. de taak	Een opmerking over het verloop van de taak, zonder waardeoordeel. Bv.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weer een vraag.</li> <li>• Oh, hij gaat weer verder (na een vraag).</li> <li>• Nog een keer proberen (bv. na fout antwoord op een vraag)</li> </ul>
	H	Hulpvraag m.b.t. de taak	Verbaal om hulp vragen aan iemand anders in dezelfde ruimte (bv. onderzoeker/leerkracht), bv.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan je helpen?</li> <li>• Ik weet niet wat ik moet doen.</li> </ul>
	I	Inhoudelijke uiting m.b.t. de taak	Vraag of opmerking die inhoudelijk te maken heeft met het boekje, eventueel gerelateerd aan situatie in eigen leven. Ook als er bijvoorbeeld hardop op een vraag in het boekje gereageerd wordt. Bv.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>'Kunnen bananen echt zwemmen?'</i></li> <li>• <i>'Ja, jij mag ook een banaan'</i></li> <li>• <i>'Ik wil ook een vlieger, maar die ligt nog bij mijn opa'</i></li> </ul>
	T	Uiting over taalgebruik of Arabische knop	Vraag of opmerking over de Nederlandse of Arabische taal, of de Arabische hulpknop, bv.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ik vind het moeilijk in Arabisch.</li> <li>• Ik kan ook Arabisch.</li> </ul> <p>Altijd woordelijk opschrijven in comment. Klik code V, dan subcode T, en dan onder annotation op het wolkje klikken (zie screenshot hieronder). Daar letterlijk uitschrijven wat het kind over de taal of de Arabische knop zegt.</p>
	A	Anders / Onverstaanbare uiting	Als een kind iets zegt, maar het na meerdere keren terugluisteren niet verstaanbaar is en dus niet ingedeeld kan worden in een andere subcategorie. Of als de uiting niet past bij alle andere categorieën, dan subcode S en letterlijk uitschrijven in de comment.

A		Andere opvallende gedraging	Bijvoorbeeld: kind trekt een vies gezicht, kind speelt met ketting en doet die steeds over haar hoofd. <a href="#">Altijd noteren als comment (op het wolkje klikken onder annotation).</a>
---	--	-----------------------------	---