



Universiteit
Leiden

The Netherlands

Contextuele invloeden op de productie van /h/ in het Nederlands van Belgisch-Franstalige leerders

Fayt, C.J.E.; Heeren, W.F.L.

Citation

Fayt, C. J. E., & Heeren, W. F. L. (2018). Contextuele invloeden op de productie van /h/ in het Nederlands van Belgisch-Franstalige leerders. *Dutch Journal Of Applied Linguistics*, 7(1), 89-110. doi:10.1075/dujal.17021.fayt

Version: Publisher's Version

License: [Licensed under Article 25fa Copyright Act/Law \(Amendment Taverne\)](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3202728>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Contextuele invloeden op de productie van /h/ in het Nederlands van Belgisch-Franstalige leerders

Charles Fayt en Willemijn Heeren
Universiteit Utrecht | Universiteit Leiden

The phoneme /h/ is absent in French and its acquisition has been described as being difficult for second language learners of Dutch, a language with /h/ in its phoneme inventory. In this study, several factors were examined that may affect the production of /h/ by Belgian-French learners of Dutch. Specifically, the factors included in this exploratory study were (1) L1-to-L2 transfer, (2) semantic contrastiveness, (3) the monitoring of one's speech, and (4) educational grade. L1-to-L2 transfer was operationalized as the effect of liaison/elision contexts on /h/-production. The expectation was liaison contexts might transfer and would therefore hinder /h/-production. Semantic contrasts in minimal pairs including an h-initial word would elicit more /h/-productions if that word was contrasted with an empty onset than an onset (*oor-hoor*) filled by some other consonant (*hand-tand*). If a speaker pays more attention to his/her speech in an increased-monitoring task, the speaker is expected to produce /h/ more often, and finally it was expected that increased exposure to Dutch would result in more correct productions.

In a cross-sectional study, students from the first, third and sixth grades of secondary education (60 in total, aged between 12 years and 19 years old) took part in two reading-aloud tasks, which were assumed to differ in the degree of speech monitoring they require. The first task was a text, with which L1-to-L2 transfer was assessed, and the second a list of minimal pairs containing h-onsets contrasting with either empty or filled onsets. Monitoring was assessed by comparing results between reading tasks.

Results showed that increased monitoring positively influenced the numbers of [h]s produced, but that L1-to-L2 transfer of liaison/elision contexts did not occur. A small difference between conditions was found, but in the opposite direction. There was large between-learner variability and no performance increase with amount of exposure from first to sixth grade. Overall, performance left much room for improvement relative to native Dutch speakers and to the learners' teacher. Further research is needed to better understand the development of French-speaker learners' production of Dutch /h/.

Keywords: second language acquisition, speech production, Dutch, French

1. Inleiding

Een groot deel van de tweedetaalsprekers van het Nederlands zijn Franstalig-Belgische leerders (Ginsburg & Weber, 2007). Zij komen in het Nederlands fonemen tegen die niet bekend zijn vanuit de eerste taal (L1), zoals de /h/ (Walter, 1988). Volgens modellen over het leren van klanken in een tweede taal (L2, e.g., Flege, 1995; Best, 1995) vormt de afwezigheid van een foneem in de L1 een leerprobleem voor de L2. In dit exploratieve onderzoek hebben we daarom gekeken naar de verwerving van de Nederlandse /h/ door Franstalige leerders, en in het bijzonder naar factoren die de productie van /h/ zouden kunnen beïnvloeden.

Het foneem /h/ is een stemloze, glottale fricatief, en kent in het Nederlandse systeem geen ander foneem dat er slechts in één distinctief fonologisch kenmerk van verschilt (zoals /p/ en /b/ enkel verschillen in [\pm stem]). In tegenstelling tot andere Nederlandse medeklinkers komt de /h/ op slechts één positie in de syllabe voor, de simplexe onset (Neijt, 1991). Eerder onderzoek naar de L1/L2 combinatie Frans-Nederlands richtte zich voornamelijk op prosodische verschillen (Hilgsmann & Rasier, 2012), terwijl de realisatie van Nederlandse fonemen door Franstaligen vrij weinig – voornamelijk beschrijvende – aandacht heeft gekregen. Hilgsmann en Rasier (2012) beschreven het leerproces van de /h/ als lang en moeizaam: lange tijd wordt er niets geproduceerd, zodat het Nederlandse *hoor* klinkt als *oor*. Zodra Franstalige leerders de [h] produceren, is er vaak sprake van hypercorrectie: ze voegen de klank aanvankelijk ook toe aan woorden die beginnen met een vocaal, zoals *haan* voor *aan*. Andere Nederlandse fonemen die het Frans niet heeft, zoals /ɣ/ en /x/, worden sneller geleerd dan /h/ (Hilgsmann & Rasier, 2012). Dit verschil in leerbaarheid kan deels verklaard worden uit het type L2-foneem, en kan ook te maken hebben met de realisatie van de [h] in het Belgisch-Nederlands, zoals blijkt uit het vervolg.

L2-leermodellen als die van Best (1995) en Flege (1995) stellen voor dat L2-fonemen ingedeeld worden naar complexiteit van de leerbaarheid. Volgens Flege (1995) is /h/ een *new sound* voor Franstaligen, omdat dat foneem niet in het Frans bestaat. In de termen van Best (1995) is /h/ een *non-assimilable sound*, omdat, naast het feit dat die klank niet in het L1-systeem zit, hij aanvankelijk ook niet herkend wordt als spraakklank. Beide modellen voorspellen dat het veel tijd kost om /h/ te leren. Een illustratie van verschillen in leerbaarheid is te vinden in Flege (1987); Engelstalige L2-leerders van het Frans weken in hun producties meer af van L1-sprekers van het Frans in het geval van een *new sound* (zoals /ɣ/) dan in het geval van een *similar sound*, die sterk lijkt op een klank in de L1, zoals /u/ of

/t/. Daarnaast was de L2-realisatie beter als het niveau van de L2-sprekers hoger en de blootstelling aan de doeltaal groter was.

In het Zuidwesten van het Nederlandse taalgebied, grenzend aan het Fransstalige deel van België, wordt de /h/ in woorden als *hoed* (/hut/) in de uitspraak van het alledaagse, lokale Nederlands vaak vervangen wordt door een [ɔ], of zelfs weggelaten (De Wulf, 2003). De Wulf (2003) concludeerde ook dat West-, Oost-, Frans en Zeeuws Vlaanderen, naast delen van Vlaams Brabant, Noord-Brabant en de provincie Antwerpen regio's zijn waar /h/ geen foneem meer is. Deze sociolinguïstische variatie in de uitspraak van de /h/ kan van invloed zijn op het leerprobleem voor Belgisch-Franstalige L2-leerders van het Nederlands, omdat het doel van cursussen Nederlands in Franstalig België voornamelijk de communicatie is met de landgenoten uit Vlaanderen, waar in grote delen de /h/ minimaal behouden lijkt. Het Nederlands is overigens niet de enige taal waarin de /h/ een tendens vertoont om te verdwijnen: ook voor het Engels is dit geconstateerd (Beal, 2004), en verklaard door sociolinguïstische factoren en intensief contact met het Frans (Schutter, 1999).

1.1 Factoren in het leren produceren van L2-klanken

De modellen van Flege (1995) en Best (1995) voorspellen dat de productie van de /h/ met de tijd zal verbeteren. Dit is voor de perceptie van de Nederlandse /h/ door Franstalige leerders ook gevonden (Fayt, 2016): Franstaligen die Nederlands geleerd hadden, namen de /h/ waar, maar hadden daarvoor (veel) meer akoestische evidentie nodig dan moedertaalsprekers van het Nederlands. Monolinguaal Franse luisteraars konden echter geen verschil horen tussen stimuli langs een continuüm van het Nederlandse *eet* naar *heet*, zelfs niet tussen de twee uitersten. In het huidige exploratieve onderzoek worden naast de duur van het leren drie factoren meegenomen die mogelijk van invloed zijn op de realisatie van de /h/: L1-naar-L2 transfer, semantische disambiguering, en de mate van monitoring van de uitspraak.

We vragen ons allereerst af of de realisatie van de [h] in het Nederlands van Franstaligen beïnvloed wordt door het toepassen van de regels voor liaison/élision in het Frans, dat wil zeggen door L1-naar-L2 transfer. In geschreven Frans komt de *h* voor in dezelfde positie als in geschreven Nederlands, maar in de uitspraak van het Frans wordt hij nooit gerealiseerd. Bovendien zijn op deze positie in het Frans liaison- en élision-processen van toepassing, die gevolgen hebben voor de uitspraak van de betrokken klanken. Liaison is kenmerkend voor het Frans (Walter, 1988), waarbij er wordt gestreefd naar maximalisatie van de onset. Dit wordt gerealiseerd door medeklinkers uit de coda van de direct voorafgaande syllabe(n), soms zelfs over een woordgrens heen, te verplaatsen naar een lege

onset: *petit à petit* wordt gerealiseerd als [pti-ta-pti] in plaats van als [pti-a-pti] ('beetje bij beetje'). Er is sprake van *élision* wanneer er schwa-deletie optreedt als de voorgaande syllabe de klinker /ə/ als nucleus heeft, en zo in plaats van de coda-medeklinker juist de onset-medeklinker vrijmaakt: *petite amie* gerealiseerd als [pti-ta-mi:] ('vriendinnetje').

Uit Rasier en Hilgsmann (2007) is bekend dat Franstaligen die Nederlands leren, het Franse klemtoonpatroon, de assimilatieregels en de regels voor de schwa-deletie systematisch toepassen op het Nederlands (vb *kende* gerealiseerd als [kɛnd] in plaats van [kɛndə]). Daarom verwachten we ook hier een mogelijk effect van liaison/*élision*-contexten op de productie van /h/. Liaison/*élision* treedt in het Frans echter niet op in elke context. Er is een verschil tussen de zogeheten *h-muet* en de *h-germanique* (ook: *aspiré*, Walter, 1988). Een *h-muet* beperkt het toepassen van de liaison/*élision* niet en daarom wordt *un homme* gerealiseerd als [œ̃-nɔm] ('een man'). Een *h-germanique* is een overblijfsel van de /h/ in woorden van Germaanse afkomst en verbiedt het toepassen van de liaison/*élision*: *des héros* wordt daarom uitgesproken als [dɛ-ɛʁɔ] en niet *[dɛ-zɛʁɔ] ('helden'). Het voorkomen van *h-germanique* is echter minder frequent dan van *h-muet* (Walter, 1988), en het lijkt daarom mogelijk dat de fonologische context onder L1-naar-L2 transfer van invloed kan zijn op de realisatie van de /h/ in het Nederlands door Franstaligen.

Een tweede factor in dit onderzoek is het semantische belang van de realisatie van de /h/. Er is bijvoorbeeld een belangrijk verschil tussen *Ik heet Filip* en *Ik eet Filip*. Dit soort minimale paren is ook bekend bij Franstalige leerlingen die Nederlands leren op school, o.a. door de gebruikte lesmethode.¹ Minimale paren zijn bij het leren van uitspraakverschillen tussen L1 en L2 dan ook voorgesteld als een effectief middel om nieuwe fonemen te leren (Walker, 2010): ze zouden de L2-leerders ertoe aanzetten om de nieuwe klank te proberen uit te spreken. Wanneer we leerders vragen minimale paren uit te spreken waarin de /h/ cruciaal is voor semantische desambiguering van de woorden in het paar, verwachten we dus relatief veel [h]-producties of pogingen daartoe. In de waarneming van minimale paren met /h/ bleek dat Franstaligen eerder een /h/ hoorden als het h-woord het eerste woord van het paar was (Fayt, 2016). De eerste akoestische omgeving was mogelijk gunstiger om de klank waar te nemen. Een positionele gevoeligheid in de productie van minimale paren valt ook niet uit te sluiten, zeker in het geval van minimale paren. De L2-leerders zouden het makkelijker kunnen vinden om een h-woord als eerste lid van een paar uit te spreken, omdat de uitspraakinspanning niet direct beïnvloed wordt door een voorgaande context.

1. Het bestaan van /h/ wordt uitgelegd in de inleiding van het boek van Vanderwalle en Verdonck (2009)

De derde factor in dit onderzoek betreft monitoring, het controleren van de uiting door de spreker zelf (Levelt, 1983). Een hogere graad van monitoring bij een spreker, ook wel genoemd ‘attention to speech’ (Meyerhoff, 2006, pp.32–33), veronderstelt meer aandacht voor zijn spraak en daardoor een zorgvuldigere realisatie van fonemen. De graad van monitoring varieert met de context van uitingen (zie Labov, 1966, hoofdstuk 4), zoals een informeel vs. formeel gesprek, spontaan praten vs. lezen van een tekst vs. lezen van woordlijsten. Als er meer aandacht aan de spraak wordt besteed, worden meer standaard of correcte vormen geproduceerd dan in contexten waarin er minder aandacht is voor de spraak (denk bijvoorbeeld aan Labov, 1966, over de /r/ in het Engels van New York). Voor het Nederlands vond Pinget (2015) recent dat naarmate de aandacht voor spraak toenam langs een continuüm van een informeel gesprek tot het voorlezen van minimale paren, het aantal volgens de normen van de standaardtaal geproduceerde vormen ook toenam.

1.2 Onderzoeksvragen

Het leerprobleem dat Hiligsmann en Rasier (2012) vaststelden voor de Nederlandse /h/ voor Belgisch-Franstalige L2-leerders zou, naast de afwezigheid van het foneem in het Frans, beïnvloed kunnen worden door de context waarin het foneem voorkomt. In dit onderzoek bekijken we daarom hoe verschillende factoren de productie van [h] in het Nederlands van Belgisch-Franstalige leerlingen van het secundair onderwijs zouden kunnen beïnvloeden.

De eerste vraag is: welke invloed hebben fonologische contexten die in het Frans liaison/élision zouden uitlokken op de realisatie van de /h/ door Belgisch-Franstalige leerders van het Nederlands? De verwachting is dat er minder [h]’s geproduceerd worden in contexten waarbij de liaison/élision mogelijk is, omdat de positie van de /h/ door L1-naar-L2 transfer al bezet is door een andere medeklinker.

De tweede vraag is: welke invloed heeft de expliciete aanwezigheid van een semantisch contrast tussen woorden in minimale paren op de realisatie van de /h/? Verwacht wordt dat leerlingen eerder [h]’s produceren in paren van het type *oor-hoor* dan in paren van het type *veel-heel*, omdat er in de eerste geval geen semantisch contrast meer is als [h] wordt weggelaten.

Ten derde: omdat we ervan uitgaan dat de monitoring van individuele klanken bij het voorlezen van een tekst lager is dan bij het voorlezen van minimale paren, verwachten we dat een taak van de laatste soort in het algemeen meer [h]’s oplevert. Hierbij wordt ook gekeken of de plaats van het h-woord in de minimale paren (eerst-laatste) de leerlingen beïnvloedt in de productie van de /h/, omdat dit in de waarneming een verschil opleverde (Fayt, 2016).

Tenslotte wordt in een cross-sectioneel ontwerp onderzocht of er verbetering optreedt naarmate een leerling meer Nederlandse les heeft gehad.

2. Methode

2.1 Deelnemers

Zestig Belgisch-Franstalige leerlingen en één lerares (40 jaar) uit het secundair onderwijs hebben deelgenomen aan het onderzoek. De leerlingen waren 17 eerstejaars (± 13 jaar), 20 derdejaars (± 15 jaar) en 23 zesdejaars (± 18 jaar) en kwamen op elk niveau uit dezelfde klas. Deze leerjaren vormen het begin, midden en einde van het middelbare school-traject. Voorwaarde voor deelname was dat het Nederlands de eerste vreemde taal was, en dat de leerling niet was blijven zitten nadat hij of zij begonnen was met het leren van het Nederlands. Indien de leerling minderjarig was, gaven ouders op voorhand schriftelijk toestemming voor deelname en meerderjarige leerlingen gaven zelf toestemming. Alle leerlingen ontvingen een attentie voor hun vrijwillige deelname.

De school van de leerlingen maakt deel uit van het onderwijsnetwerk van de Federatie Wallonië-Brussel (*réseau d'enseignement libre subventionné*) en volgt de programma's van het algemeen secundair onderwijs (*enseignement général secondaire*). De school staat in een (rijkere) voorstad van Charleroi en de leerlingen zijn vooral afkomstig uit de middenste en hogere sociaal-economische klassen van de regio.

De lerares van de zesdejaars heeft ook deelgenomen aan het onderzoek, om in te kunnen schatten of leerlingen daadwerkelijk [h]'s in hun input kregen. Leerlingen houden overigens niet dezelfde leraar gedurende de zes schooljaren: derdejaars en zesdejaars hebben meer dan één docent Nederlands gehad.

2.2 Ontwerp

De deelnemers hebben elk twee leestaken uitgevoerd waarmee werd gemeten, als functie van ervaring, hoe de productie van de /h/ beïnvloed wordt door (1) liaison/élision-contexten (in de transfer-taak; zie ook Appendix 1) en (2) mogelijke semantische verwarring (minimale-parentaak, zie Appendix 2). Door vergelijking van de resultaten van de twee taken werd het effect van monitoring onderzocht.

De transfer-taak bestond uit het voorlezen een verhaal in dialoogvorm. De tekst werd ontwikkeld op basis van de woordenschat van de inleiding en eerste twee hoofdstukken uit de methode *De Nieuwe Tandem 1* (Vanderwalle, & Verdonck, 2009). In deze methode wordt de Nederlandse /h/ behandeld in de

inleiding. Hiermee was de tekst in principe toegankelijk voor alle deelnemende leerlingen, en de zinnen waren kort en eenvoudig. Inhoudelijk was de tekst vergelijkbaar met de teksten die eerstejaars lezen tijdens de les Nederlands, hoewel hij langer was dan de teksten in het leerboek.

De geschreven *h*'s in de tekst kunnen worden ingedeeld in twee condities, waarmee de invloed van L1-naar-L2 transfer op de realisatie van /h/ bekeken werd:

- (1) *Liaison/élision mogelijk*. Als de context van de /h/ er één is die in het Frans liaison/élision zou toelaten, wordt [h] door L1-naar-L2 transfer mogelijk niet uitgesproken. Het betreft 93 contexten (86 liaison en 7 élision). Een voorbeeld is “we hebben...” -> “webben”.
- (2) *Geen liaison/élision mogelijk*. In deze contexten wordt de transfer niet verwacht, omdat een andere klinker dan /ə/ aan de /h/ voorafgaat of omdat de /h/ frase-initieel is. Het betreft 67 contexten (21 frase-initiële /h/s en 46 met een andere klinker dan /ə/ voor de /h/). Voorbeelden zijn “Mama heeft...” en “... Hans komt...”.

De verwachting was dat er in de tweede conditie meer /h/'s gerealiseerd zouden worden.

De minimale parentaak bestond uit het voorlezen van 56 minimale paren. Daarbij waren er paren waarbij de /h/ betekenisonderscheidend was ten opzichte van (1) een andere onset-medeklinker, zoals *heel-veel*, of (2) een lege onset, zoals *heet-eet*. De verwachting was de eerste soort minder /h/ zou uitlokken dan de tweede, omdat de semantische onderscheidbaarheid van de woorden in het eerste paar minder in het gedrang komt als /h/ weggelaten wordt. De woorden werden bepaald door de woordenschat van de eerstejaars. Er waren zeven paren van type (1), die elk twee keer voorkwamen, en vier paren van type (2), die elk drie keer voorkwamen. Daarnaast waren er afleiders zonder /h/, zoals *opa-oma*.

2.3 Procedure

De taken werden steeds in dezelfde volgorde afgenomen: transfertaak – minimale parentaak. Hoewel de vaste volgorde een mogelijk leer- of vermoeidheidseffect kon veroorzaken, is hiervoor gekozen omdat de verwachting was dat het onderliggende doel van de taak, de uitspraak van [h], voor de leerlingen evidenter zou zijn uit de minimale parentaak dan de transfertaak.

Elke leerling kreeg eerst de gelegenheid om de leestekst door te nemen. Om de tekst zo duidelijk mogelijk te maken, werden plaatjes toegevoegd. Bij grote begripsproblemen was het toegestaan om een vraag te stellen. De leerling werd ook in het Nederlands gevraagd om in volzinnen te antwoorden op *Waar woon je?* en *Wat is je lievelingsvak op school?*, zodat de leerlingen wat Nederlands spraken.

ken voorafgaand aan de eerste taak. Daarna las de leerling de tekst voor, terwijl dit werd opgenomen met behulp van een Sennheiser PC 131 koptelefoon met microfoon, gekoppeld aan een Samsung Notebook NP940X3G laptop, in het programma Audacity (44.1 kHz, 16-bit). De opnames werden opgeslagen als WAV-bestanden. Na het voorlezen kreeg de leerling een korte vragenlijst om het ervaren niveau van de tekst en de motivatie van de leerling te peilen. Op een zevenpunts Likertschaal werden de moeilijkheid van en de waardering voor de tekst aangegeven (1 = makkelijk/leuk, 7 = moeilijk/saai). De verwachting was dat een leerling die de tekst makkelijk en/of interessant vindt beter presteert dan een leerling die de tekst moeilijk en/of saai vindt.

Daarna werd de minimale parentaak afgenomen, en vastgelegd als de eerste taak. In geen enkel geval was liaison/élision mogelijk binnen een paar woorden. Dezelfde paren woorden kwamen meerdere malen voor, en de volgorde van de woorden binnen het paar varieerde.

2.4 Analyse

Om de aantallen geproduceerde [h]s in de verschillende taken en condities te kunnen analyseren, zijn alle posities waar [h] verwacht werd met de hand geannoteerd op de aanwezigheid van de [h] dan wel een compensatiestrategie. Met dit laatste wordt bedoeld dat de spreker er mogelijk niet in slaagde een [h] te realiseren, maar wel een hoorbare onset of andere opvallende wijziging in de uitspraak van het doelwoord had. Voorafgaand zijn twee twijfelgevallen uit de transfertaak verwijderd (2 uit 160). Dit waren gevallen waarbij een woord dat eindigde op het suffix *-en* voorafging aan het h-woord: deze kunnen in het Nederlands worden gerealiseerd als /ən/ of /ə/. Beide vielen in de conditie waar liaison mogelijk was.

Om te controleren of de 1^e auteur (moedertaal Frans, 2^e taal Nederlands) de annotatie uitvoerde zoals een moedertaalspreker van het Nederlands dat zou doen, zijn aanvankelijk twee leestaken ook geannoteerd door een moedertaalspreker van het Nederlands (24 jaar oud). Beide beoordelaars bleken het met elkaar eens op één geval na. Daarom werd de hulp van dezelfde moedertaalspreker ingeschakeld voor alle volgende twijfelgevallen (ongeveer 10 per 160 tokens). In het geval van de minimale parentaak was de hulp van de moedertaalspreker niet nodig.

Waar leerlingen zich verbeterden, werd alleen de eerste realisatie meegenomen in de analyse. Onterecht geproduceerde [h]s, i.e. hypercorrectie, zijn niet meegenomen in de analyse. Per taak en per deelnemer zijn de percentages bepaald van het totaal aantal uitgesproken [h]s, het aantal [h]s per conditie, en ook van de compensatiegevallen in totaal en per conditie. De percentages zijn vervolgens getransformeerd naar 'rationalized arcsine unit' (RAU) scores (Studebaker, 1985)

om beter te voldoen aan de normaliteitseis op de data bij parametrische toetsing. Na transformatie bleken echter niet alle verdelingen van de afhankelijke variabele normaal verdeeld; in die gevallen zijn Greenhouse-Geisser correcties toegepast op de vrijheidsgraden. Tenslotte wordt de partiële eta-kwadraat gerapporteerd als maat voor de effectgrootte (η^2_{par}).

Ter controle is de transfertaak ook afgenomen bij twee moedertaalsprekers van het Nederlands (20 en 21 jaar oud), afkomstig uit de provincie Utrecht. De reden is dat bij L1 Nederlanders geen 100% [h]-realisaties werden verwacht, vanwege reductie van bijvoorbeeld het lidwoord *het* (/het/) naar *t* (/ət/). Er waren 11 *hets* van de 93 gevallen in de transfertaak en 5 *hets* van de 67 gevallen in de minimale-parentaak. De moedertaalsprekers produceerden 96,3% en 97,5% van alle *hs*. In absolute getallen miste de [h] in 5 à 6 op de 160 bestudeerde gevallen.

3. Resultaten

De lerares sprak 89,9% van de [h]'s uit in de transfertaak en 96,2% in de minimale parentaak. Deze scores zijn de hoogste van alle Franstalige deelnemers en komen dicht bij wat een moedertaalspreker zou doen (~97% in de transfertaak). Eén deelnemer is niet voldoende om te generaliseren naar alle leraren en ook niet voor statistische vergelijking met de leerlingen. Toch doet deze uitslag vermoeden dat leraren [h]'s produceren in de input voor leerlingen.

3.1 Transfertaak

In Tabel 1 zijn de gemiddelde percentages geproduceerde [h]'s en daarbij horende standaarddeviaties te zien voor de [h]-contexten waarin wél versus geen liaison/élision mogelijk zou zijn in het Frans. De resultaten zijn uitgesplitst naar leeftijdsgroep.

Tabel 1. Gemiddelde percentages (met standaarddeviatie) per leeftijdsgroep (klas) van de uitgesproken [h]'s in de condities waar liaison wel of niet mogelijk was

Klas	1 ^e	3 ^e	6 ^e
Conditie	(N=17)	(N=20)	(N=23)
Wél liaison mogelijk	18,3 (15,0)	23,6 (20,1)	29,9 (21,3)
Geen liaison mogelijk	16,9 (15,5)	21,0 (20,2)	27,1 (23,9)

De percentages zijn in alle groepen en condities laag in vergelijking met de moedertaalsprekers en de docent: de /h/ wordt door de leerlingen in de meeste

gevallen niet gerealiseerd. De standaarddeviaties maken duidelijk dat er binnen de groepen veel variatie was en dat sommige leerlingen veel hoger scoorden dan het gemiddelde en andere veel lager.

De verwachting was dat contexten waarbij liaison/élision in de L1 niet mogelijk is, gunstigere fonologische contexten zouden zijn om /h/ uit te spreken. Om deze hypothese te testen is een Repeated Measures (RM) ANOVA uitgevoerd op de RAU scores van de gerealiseerde [h]'s met within-subjects factor Conditie (2) en between-subjects factor Leeftijdsgroep (3). De interactie van Conditie en Leeftijdsgroep bleek niet significant ($F(2,57) < 1$), maar er was een hoofdeffect van Conditie ($F(1,57) = 11.2, p = .001, \eta^2_{\text{par}} = .17$). Tegen verwachting werd er vaker een [h] uitgesproken als liaison/élision mogelijk was. Uit Tabel 1 blijkt dat het kleine verschil tussen de condities ($\pm 2\%$) in alle groepen in dezelfde richting gaat. Naarmate de leerlingen verder kwamen in het onderwijs, was er geen sprake van een toename in het aantal uitgesproken [h]'s, ($F(2,57) = 1.5, p = .23$): er is enkel een trend in de lijn der verwachting.

In een aantal gevallen produceerden de leerlingen geen /h/, maar maakten ze gebruik van een compensatiestrategie, waarschijnlijk omdat ze weten dat er iets hoort te gebeuren op de plek waar de <h> staat. Bijvoorbeeld: in plaats van de /h/ was een [ɣ] te horen, een h-woord werd met veel meer intensiteit uitgesproken dan omringende woorden, of de klinkerkwaliteit veranderde: *hoort* werd bijvoorbeeld als [Øʁt] gerealiseerd. Het optreden van compensatie, onafhankelijk van de soort, is geteld, en met behulp van een RM ANOVA is gekeken of de within-subjects factor Conditie en between-subjects factor Leeftijdsgroep invloed hadden op de hoeveelheid compensatie. Er bleek geen interactie tussen Conditie en Groep, $F(2,57) < 1$, maar leerlingen pasten vaker compensatie toe in gevallen waar de liaison mogelijk was dan in de gevallen waar dat niet kon ($F(1,57) = 32.9, p < .001, \eta^2_{\text{par}} = .37$). Dit verschil is in dezelfde richting als bij de feitelijk uitgesproken [h]'s. Er was een klein effect van leeftijdsgroep ($F(1,57) = 3.5, p = .035, \eta^2_{\text{par}} = 0.11$): uit post-hoc Bonferroni testen bleek dat de 1^e-jaars (4.0%) iets vaker compensatie toepasten dan de 6^e-jaars (2.9%, $p = .039$).

De samenhang tussen de oordelen over de tekst qua *moeilijkheid* en *waardering* en de hoeveelheid uitgesproken [h]'s is bepaald met Spearman correlaties. *Waardering* hing marginaal samen met de geproduceerde [h]'s ($\rho = .24, p = .068$), en er was een matig positieve samenhang met de ervaren moeilijkheid van de tekst ($\rho = .37, p = .003$).

3.2 Minimale parentaak

De resultaten voor de minimale parentaak staan in Tabel 2. De prestaties van de leerlingen waren wederom relatief laag, ook ten opzichte van die van de leerkracht, en de variatie was wederom groot.

Tabel 2. Gemiddelde percentages (met standaarddeviatie) per leeftijdsgroep (klas) van de uitgesproken [h]'s in de condities waar de onset van het andere woord gevuld was (vb. tand-hand) of leeg (vb. oor-hoor)

Klas	1 ^e	3 ^e	6 ^e
Onset afleider	(N=17)	(N=20)	(N=23)
Gevuld	49,4 (27,6)	49,7 (29,7)	64,6 (24,8)
Leeg	45,2 (30,1)	44,2 (32,9)	61,6 (30,0)

De verwachting was dat een leerling eerder een /h/ zou produceren in paren van het type *oor-hoor* dan van het type *tand-hand*. Uit een RM ANOVA met within-subjects factor Type (2) en between-subjects factor Groep (3) bleek dat er geen interactie was van Type en Groep, $F(2, 57) < 1$. Er was een marginaal significant hoofdeffect van Type, $F(1, 57) = 3.9, p = .053, \eta^2_{\text{par}} = 0.06$. Er werden mogelijk iets meer [h]'s uitgesproken in paren van het type *tand-hand* dan in paren van het type *oor-hoor*. Er was geen hoofdeffect van groep, $F(2, 57) = 2.08, p = .14$. Tabel 2 laat zien dat de trend in elke leeftijdsgroep dezelfde richting op ging.

Het type minimaal paar bleek van invloed op de hoeveelheid gevallen waarbij compensatie werd toegepast ($F(1, 57) = 35.9, p < .001, \eta^2_{\text{par}} = 0.39$). Voor paren van het type *oor-hoor* waren de leerlingen eerder geneigd om te compenseren dan voor paren van het type *tand-hand*. Compensatiestrategieën waren dezelfde als eerder benoemd, maar de klinker in het h-woord kon soms ook duidelijk langer duren dan de klinker in het h-loze woord. Er was geen interactie tussen Type en Groep ($F(2, 57) = 2.2, p = .12$), en ook geen hoofdeffect van Groep ($F(2, 57) < 1$).

In de minimale paren werd ook de volgorde gemanipuleerd (h-woord als eerste of als tweede). Met behulp van een RM ANOVA werd gekeken of Volgorde (2) en/of Groep van invloed waren op de hoeveelheid uitgesproken [h]'s. Als het h-woord als tweede in het paar stond, werd de /h/ vaker gerealiseerd dan als het h-woord zich in de eerste positie bevond, $F(1, 57) = 35.5, p < .001, \eta^2_{\text{par}} = .38$. De groep had wederom geen effect, $F(2, 57) = 2.0, p = .15$. Ook was er geen sprake van een interactie tussen volgorde en groep, $F(2, 57) = 1.61, p = .21$. Tabel 3 laat het effect van de positie van het h-woord zien in de drie leeftijdsgroepen.

Er was geen verschil in gebruik van compensatiestrategieën tussen het h-woord vooraan ($M = 4.2\%, SD = 5.7\%$) en het h-woord achteraan ($M = 5.2\%, SD = 6.7\%$), $t(59) = -1.0, p = .304$.

Tabel 3. Gemiddelde percentages (met standaarddeviatie) per leeftijdsgroep (klas) van de uitgesproken [h]'s, uitgesplitst naar klas en woordvolgorde in het minimale paar

Klas	1 ^e	3 ^e	6 ^e
Volgorde	(<i>N</i> = 17)	(<i>N</i> = 20)	(<i>N</i> = 23)
h-woord eerst	39,9 (27,9)	42,1 (31,2)	59,6 (24,3)
h-woord laatst	56,3 (29,3)	53,0 (32,9)	67,4 (29,2)

3.3 Monitoring en [h]-productie

Om het van monitoring op de productie van de [h] te onderzoeken, hebben we de resultaten van beide taken met elkaar vergeleken (zie Tabellen 1 en 2). Er was allereerst een positieve correlatie tussen de scores op de transfertaak en die op de minimale parentaak, $r(60) = .57$, $p < .001$: leerlingen die hoger scoorden op de ene taak neigden dit ook te doen op de andere. Een gepaarde t-toets op de RAU scores liet zien dat er een effect was van taak, $t(59) = -10.2$, $p < .001$: er werden meer [h]'s gerealiseerd in de minimale parentaak ($M = 53\%$, $SD = 28\%$) dan in de transfertaak ($M = 24\%$, $SD = 20\%$).

4. Discussie

In deze exploratieve studie werden verschillende factoren onderzocht die mogelijk van invloed zijn op de realisatie van /h/ door Belgisch-Franstalige leerders van het Nederlands. De verwachting was dat er een effect zou kunnen zijn van L1-naar-L2 transfer (liaison/élision-contexten), van een zichtbaar semantisch contrast in minimale paren, van verschillen in monitoring van de eigen spraak, en van de ervaring die de leerling met de L2 heeft.

In de eerste taak werd L1-naar-L2 transfer onderzocht door contexten waarin de Franse liaison/élision niet mogelijk was te vergelijken contexten waarin dat wél het geval was. In het eerste geval werden meer [h]'s verwacht, maar dit werd niet bevestigd door de data. Het was zo dat sprekers in de niet-liaison conditie iets *minder* [h]'s produceerden, al was het verschil tussen de condities slechts $\pm 2\%$. Het is echter niet waarschijnlijk dat liaison/élision de verklaring geeft voor het effect op de uitspraak, omdat uit de opnames bleek dat de meeste deelnemers de woordgrenzen naleefden: het kwam weinig voor dat woorden aan elkaar verbonden werden, zoals in het Frans zou gebeuren.

Het kleine verschil tussen de condities zou te wijten kunnen zijn aan andere fonologische, syntactische of lexicale aspecten van de context. Als we bekijken hoeveel [h]'s de individuele testitems uitlokten, dan blijkt dat er meer items waarin

[h] vaker gerealiseerd werd voorkwamen in de liaison- dan in de niet-liaison conditie. Het verschil kan daarmee aan de woorden binnen een conditie hebben gelegen. Die woorden waren afgestemd op het al dan niet uitlokken van liaison en daarmee deels verschillend tussen de condities. De data lijken ook te suggereren dat een /o/ in de nucleus van de syllabe (vb. *hoort*, *hoofdstad*) minder /h/s uitlokt dan een /e/ (vb. *heel*, *heet*). Dit zou enerzijds kunnen pleiten voor de invloed van de klinker die de /h/ opvolgt, maar zou anderzijds ook verklaard kunnen worden vanuit het vocabulaire van de leerder (vb. Bradow & Pisoni, 1999; Baker & Trofimovich, 2008). Omdat het materiaal in dit onderzoek zich niet leent om deze factoren systematisch te bekijken, zouden ze in toekomstig onderzoek meegenomen moeten worden.

Omdat de leerlingen /h/ wél produceerden, blijkt een zeker besef van het bestaan van het foneem /h/ in het Nederlandse systeem. Wanneer de leerlingen de <h> zouden interpreteren als een Franse *h-muet* of *h-germanique* werd hij niet geproduceerd. In overeenstemming met de modellen van Best (1995) en Flège (1995) blijkt de productie van dit soort nieuwe fonemen lastig: de leerders produceerden aanzienlijk minder [h]'s dan moedertaalsprekers, en ook dan de docent.

In de minimale parentaak werd verwacht dat er meer [h]'s geproduceerd zouden worden als het weglaten van de [h] zou resulteren in het wegvallen van een semantisch contrast. Dit werd niet gevonden voor de correcte productie van /h/ – het ging in beide condities even vaak goed – maar wél in het gebruik van compensatie in de plaats van /h/. In lijn met eerder onderzoek (Walker, 2010) vinden we dus dat minimale paren waarin [h] nodig is om een semantisch contrast te maken, meer h(-achtige) producties uitlokken.

Op basis van verschillen in monitoring van de eigen spraak verwachtten we dat de minimale parentaak procentueel meer [h]s zou opleveren dan de transfertaak. De resultaten waren consistent met deze voorspelling. Het voordeel van minimale paren om nieuwe fonemen te leren, ligt naast de zichtbaar grotere impact op het semantische verschil, in het ontbreken van afhankelijkheden tussen woorden (i.e. syntactische structuur), die aandacht zouden kunnen wegnemen bij de klankproductie. Een andere factor die kan hebben bijgedragen aan het scoreverschil tussen de taken was, zoals eerder genoemd, de vaste testvolgorde: de minimale parentaak volgde in alle gevallen de transfertaak. Deze keuze was gemaakt, omdat de deelnemer aan de woordparen zou kunnen vermoeden dat de productie van de /h/ belangrijk was in de studie. Gezien het grote absolute verschil in scores verwachten we niet dat de vaste volgorde het verschil volledig verklaart, en ook niet dat het verschil te wijten is aan het feit dat in de transfertaak geen 100% behaald kon worden.

Fayt (2016) vond dat Franstalige L2-sprekers van het Nederlands in de waarneming eerder een /h/ hoorden in *heet-eet* dan in *eet-heet*. Daarom werd in de hui-

dige productiestudie ook de positie van de /h/ in het minimale paar bekeken als factor in de productie van de /h/. Het bleek dat een h-woord in de tweede positie meer [h]-realisaties opleverde. Dit reflecteert dus niet het perceptieverschil, waar het nieuwe foneem beter gedetecteerd werd aan het begin van een paar dan tussen klanken in. Het zou kunnen betekenen dat de leerling beperkt vooruitleest: pas wanneer het weglaten van [h] een probleem oplevert in de contrastiviteit met het zojuist uitgesproken woord wordt gepoogd dit probleem op te lossen.

In geen van beide taken werd statistische evidentie gevonden voor een verbetering in [h]-producties naarmate leerlingen vorderden in het L2-onderwijs. Dit werd niet verwacht op grond van Best (1995) en Flege (1995). Als we naar de data kijken, zien we dat de gemiddelde prestaties van de derdejaars amper verschilden van die van de eerstejaars, maar dat de zesdejaars een trend vertoonden om hoger te scoren dan de lagere klassen. Mogelijk treedt er dus pas na het derde jaar van het middelbare schoolonderwijs een feitelijke verbetering op in de productie van de /h/. Een mogelijk effect van leeftijd in onze data zou niet gevonden kunnen zijn door de grote variatie binnen groepen en tussen individuele leerlingen: al bij de eerstejaars zaten leerlingen die een redelijk aantal [h]s produceerden. Een vervolgonderzoek zou leerlingen longitudinaal kunnen volgen om de variantie in de data beter te controleren.

De aanwezigheid van [h] in de productie werd in dit onderzoek conservatief geteld: alleen de in eerste instantie correct geproduceerde [h]s zijn meegenomen in de analyse. Uit de data bleek ook dat leerlingen zich af en toe (probeerden te) verbeteren. Hiermee is in dit onderzoek inhoudelijk niets gedaan, maar de verbetering duidt er op dat de leerling de foutieve uitspraak als zodanig herkende. Er waren voorbeelden dat leerlingen zich in de goede richting verbeterden door in tweede instantie de [h] uit te spreken. Desondanks was niet elke reparatie een verbetering: soms werd er twee keer een woord zonder [h] uitgesproken, en soms ging de verbetering zelfs in de verkeerde richting van een mét [h] uitgesproken h-woord naar een herhaling zonder [h].

Naast correct geproduceerde [h]s zijn ook pogingen om een [h] te produceren (zgn. compensatiestrategieën) meegenomen in dit onderzoek. Het lijkt aannemelijk dat het gebruik van compensatiestrategieën gebonden is aan de context, maar de aantallen waren zo laag dat een detail-analyse hier niet mogelijk is. Een opvallende strategie was het vervangen van de /h/ door [ɣ], wat in het Vlaams-Nederlands ook door De Wulf (2003) gevonden werd. Het mogelijke overnemen van deze klankverschuiving door Franstalige leerders zou verklaard kunnen worden door het feit dat Belgische-Franstalige leerlingen in contact komen met sprekers uit de Vlaamstalige regio's, waaronder zich belangrijke toeristische trekpleisters bevinden zoals Gent, Brugge en de Vlaamse kust. Volgens de Wulf (2003) is de lege onset voor die groep Nederlandssprekenden een alternatief voor

[ʏ]. Ten gevolge hiervan horen de Franstalige leerlingen mogelijk relatief weinig [h]'s als ze in Vlaanderen zijn en worden ze er minder toe aangezet om zelf deze klank te produceren.

Naast pogingen tot compensatie of verbetering bleken er ook enkele gevallen van hypercorrectie uit de data. Hilligsmann en Rasier (2012) beschreven al dat hypercorrectie optreedt als een leerder [h]'s begint uit te spreken, met als voorbeeld dat *-aan* wordt gerealiseerd als *haan*. Dit is tevens de context waarin hypercorrectie in dit onderzoek het meest werd gehoord. Een ander voorbeeld van hypercorrectie komt uit de minimale parentaak: waar paren van het type *oor-hoor* in ongeveer 5% van de gevallen gerealiseerd werden als *hoor-hoor* [hoxhox]. Opvallend is dat het contrast tussen de twee woorden hierdoor verdwijnt, zoals zou gebeuren als er geen [h] werd uitgesproken. Uit deze twee contexten kunnen we de hypothese afleiden dat achterklinkers mogelijk eerder tot hypercorrectie leiden, maar dit zal uit verder onderzoek moeten blijken. In het huidige onderzoek is hypercorrectie in de tellingen niet systematisch bijgehouden en de feitelijke aantallen zijn waarschijnlijk te klein om tot conclusies te leiden. In tegenstelling tot het voorstel van Hilligsmann en Rasier (2012) kwam hypercorrectie in onze data niet alleen bij de beginnende leerlingen voor, maar in alle klassen.

Wat de representativiteit van de data betreft zijn er twee punten die de resultaten kunnen hebben beïnvloed ten opzichte van (1) daadwerkelijk gebruik van de [h] in spontane spraak en (2) andere Franstalige leerders van het Nederlands. Ten eerste, in de setting van een experiment, geleid door een onbekende proefleider, kunnen prestaties niet volledig representatief zijn voor spontaan gedrag. We kunnen echter niet weten of dit de resultaten positief danwel negatief heeft beïnvloed. Ten tweede, de steekproef van leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek is mogelijk slechts deels representatief voor de populatie Belgisch-Franstalige leerlingen die het Nederlands leren op school. In het algemeen zijn er leerlingen die eerst Engels kiezen als vreemde taal en daarna pas Nederlands: aan deze studie deden enkel leerlingen mee met Nederlands als eerste vreemde taal. Een andere bedreiging voor de representativiteit is de school waar het onderzoek plaatsvond. Deze is van het hoogste niveau voor middelbaar onderwijs, en bovendien komen de leerlingen uit de hogere socio-economische klassen. Deze kinderen komen later eerder in aanmerking voor banen waarvoor de beheersing van het Nederlands nodig is, en kunnen daarom sterker gemotiveerd zijn om Nederlands te leren. Voor een algemener beeld van de /h/-productie in het Nederlands door Belgisch-Franstalige leerlingen is daarom ook onderzoek nodig in andere vormen of contexten van onderwijs.

5. Conclusie

De realisatie van de /h/ bleek problematisch voor Belgisch-Franstalige leerlingen die Nederlands op de middelbare school krijgen als eerste vreemde taal, hoewel de mate waarin dit foneem geproduceerd werd sterk varieerde tussen leerlingen, ook binnen leeftijdsgroepen. Dit onderzoek laat zien dat er factoren zijn die de realisatie van het foneem beïnvloeden, zowel positief (vb. een hogere monitoring) als negatief (vb. ingebed in een tekst). Er was geen L₁-naar-L₂ transfer effect van liaison/élision-contexten, waardoor de productie van /h/ tegengewerkt zou worden. Tenslotte bleef de prestatieverbetering met de tijd in deze studie beperkt tot een trend. De positieve invloed van hogere monitoring en in het bijzonder van het gebruik van minimale paren geven aan dat deze contexten bruikbaar zouden kunnen zijn in het onderwijs voor een betere /h/-productie.

Dankwoord

Hartelijk dank aan Anne-France Pinget voor feedback op een eerdere versie van dit manuscript. Bijzondere dank ook aan *L'Institut Notre-Dame de Loverval* en in het bijzonder aan Mevrouw Collet-Jaumotte. Dank aan Jennifer Romeijn, Linda Albers, Sien van Tol, Laura van Pelt, Rozanne Versendaal, Vincent Verhoeven, Marlijne Boumeester en Douwe Dijkstra voor praktische ondersteuning tijdens de uitvoering van het onderzoek.

Referenties

- Bradlow, A. R., Pisoni, D. B. (1999). Recognition of spoken words by native and nonnative listeners: Talker-, listener-, and item-related factors. *Journal of Acoustical Society of America*, 106, 2074–2085. <https://doi.org/10.1121/1.427952>
- Baker, W., & Trofimovich, P. (2008). Lexical and segmental influences on child and adult learners' production of second language vowels. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, 30–54.
- Beal, C. J. (2004). *English in modern times*. London: Arnold.
- Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 171–204). Timonium, MD: York Press.
- De Wulf, C. (2003). Procope van de h. *Taal en Tongval*, 2, 216–231.
- Fayt, C. J. E. (2016). *The perception of the phoneme /h/ by native speakers of Dutch and French-speaking L2 learner of Dutch*. (Unpublished ms).
- Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15(1), 47–65.

- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233–277). Timonium, MD: York Press.
- Ginsburgh, V., & Weber, S. (2007). La connaissance des langues en Belgique. *Reflets et Perspectives de la Vie Économique*, 1, 31–43. <https://doi.org/10.3917/rpve.461.0031>
- Hiligsmann, P., & Rasier, L. (2012). *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen*. Waterloo: Plantyn.
- Labov, W. (1966). The isolation of contextual style. In W. Labov (Ed.), *The social stratification of English in New-York City* (pp. 58–86), Cambridge: Cambridge University press.
- Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 33, 41–103. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)
- Meyerhoff, M. (2006). Variation and style. In M. Meyerhoff (Ed.), *Introducing sociolinguistics* (pp. 31–58), London: Routledge.
- Neijt, A. (1991). *Universele fonologie: Een inleiding in de klankenleer*. Groningen: Foris.
- Pinget, A. C. H. (2015). *The actuation of ound change* (PhD dissertation). LOT:399.
- Rasier, L., & Hiligsmann, P. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, 28, 41–66.
- Schutter, G. (1999). Fonologische parallellen aan weerszijden van de Germaans Romaanse Taalgrens. *Taal en Tongval*, 51, 111–130.
- Studebaker, G. A. (1985). A “rationalized” arcsine transform. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 455–462. <https://doi.org/10.1044/jshr.2803.455>
- Vanderwalle, M., & Verdonck, A. (2009). *Tandem: De nieuwe tandem* 1, Louvain-La-Neuve-Wondelgem: Van In.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.

Appendix 1. De leestekst

Nederlanders ontmoeten Belgen

Dit jaar is het feest! Het is het jaar van de Nederlandse taal. Scholen in België en Nederland organiseren ontmoetingen tussen hun leerlingen. De leerlingen uit die twee landen kunnen zo met elkaar kennis maken. Vandaag ontmoet Hans Hermelien in Den Haag, de hoofdstad van de provincie Zuid-Holland.

Hans komt uit Den Haag en Hermelien komt uit Hasselt in België. Hermelien, een meisje, is speciaal voor dit evenement naar Den Haag gekomen met de trein. De lerares van Hans maakt groepen en plaatst Hans en Hermelien samen. Hier lees je de dialoog.

- Hoi, ik ben Hans Heithuis. Ik ben veertien jaar oud. Hoe heet je?
- Hallo, ik heet Hermelien Bosma-Hendrik. Ik ben ook veertien jaar oud. Wat gaan we doen?
- Ik denk dat we een thema hebben in deze envelop. Ik ga kijken.
- Er staat: ‘Jullie spreken over jullie families, eetgewoontes, lievelingshobbies, je huis... Jullie hebben vijf minuten.’
- Vijf minuten is niet veel maar dit is heel interessant. Vertel me wat over je familie.

- Kijk Hermelien. Hier op mijn mobiel heb je een foto van mijn hele familie voor ons oude huis.
- Leuk! Wie is wie en wat doen ze?
- Dat is mijn vader, Henri Heithuis. Hij werkt bij de overheid, bij het ministerie van cultuur. Dat is daar, in die 'Hoftoren'. Dat is een heel hoog en groot gebouw.
- Mijn vader is tweeënvijftig. Hij heeft een blauw oog en een groen oog. Daar is mijn moeder, Amalia Huisman. Ze is lerares Nederlands op een middelbare school in Hilversum.
- Mijn vader zegt continu dat ze mooie ogen heeft. Mama heeft een bril en papa heeft dat ook.
- En dat is mijn zus; die is niet interessant!
- Wat? Dat is niet sympathiek. Hoe heet ze?
- Sara heet ze. Sara heeft halflang haar... Ze eet chocolade als hobby... meer wil je niet weten.
- Oké! Hier is mijn familie, Hans. Het is alleen helaas een oude foto.
- Dat is helemaal geen probleem, Hermelien!
- Dat is mijn vader, hij heet Leopold Bosma en dat is mijn moeder Astrida Hendrik. Mama heeft een job in een bioscoop in Hasselt en papa is haarstylist te Heerlen. Mama heeft trouwens nu krulhaar. Papa is een beetje je zus, hij eet veel chocolade. Belgen hè?! Mama heeft een passie voor de Franse taal en Frankrijk. Ze wil gaan wonen in Frankrijk maar papa heeft die passie niet. Hij houdt te veel van België
- Maar je vader werkt in Nederland ?!
- Ja, haarstylist zijn in Belgisch Limburg is geen succes. Papa heeft trouwens een kleine handicap. Hij hoort niet aan één van zijn oren. Ik heb verder geen broer of zus. Gaan we praten over onze huizen nu, Hans?
- Ja Hermelien! Wij wonen in een rijtjeshuis niet ver van het centrum van Den Haag; 15 minuten fietsen of 4 minuten met de trein.
- Huis Jasmina heet ons huis. Het station naast ons huis heet 'Den Haag Zee-Hoedwijk'. Er is daar ook een 'Albert Heijn' supermarkt, een drogist, een haarstylist, een apotheek en een groot ziekenhuis. In Nederland heb je één soort huis. Nederlanders houden van harmonie, dus alle huizen hebben één stijl. Mijn zus, Sara, houdt niet van dat soort huizen.
- Ik vind het ook niet mooi. Wij houden van een eigen stijl voor een uniek huis.
- Nee? Vertel eens wat over je huis in Hasselt.
- We wonen in een appartement in het centrum van Hasselt, de hoofdstad van de goede smaak. Kijk hier op de foto. Die hoge toren heet de Extra-Huis-toren!
- We wonen daarboven. Uit het raam zie je heel Limburg! In de tweede toren is het Radisson Blu Hotel. Zo mooi! Beneden zijn er veel cafés, restaurants en winkels. Daar eet ik vaak met mijn ouders of vrienden. De H&M is mijn lievelingswinkel. Hasselt is een heel sympathieke stad, niet super mooi, maar ik hou van die stad.
- Hermelien, ik vind het niet heel mooi ofzo... Geen harmonie, alles is uniek... Maar onze opinies over architectuur zijn anders.
- Oké Hans, geen probleem. Wat zijn je hobby's? Wat doe je graag?
- Ik hou niet van school. Ik hou wel van voetbal. Jij?
- Ik heet Hermelien, zoals de vriendin van Harry Potter en zij houdt van lezen en ik ook. Mama heeft ook een heel goede fotocamera. Die heb ik hier. Ik wil in Den Haag veel foto's maken. Fotografie is mijn tweede hobby. Ik, papa en mama houden ook van voetbal.

- Wat super! Jullie houden ook van voetbal. Ik kom in juni dan België supporteren bij jullie thuis.
- Tof! Je bent welkom.
- Oh Hermelien, we moeten stoppen. Wij gaan nu naar het Nederlands parlement, het binnenhof. Opschieten, ze lopen al! We kunnen morgen doorgaan met kennismaken.

Hans en Hermelien worden heel goede vrienden en het programma 'Nederlanders ontmoeten Belgen' is een groot succes. De leraren en leerlingen zijn heel enthousiast.

Appendix 2. Minimale parentaak

aan	gaan	daar	haar	hoog	oog
pulp	hulp	hoor	oor	maan	man
door	voor	verhalen	vertalen	eet	heet
roze	roos	zin	zien	roos	roze
eet	heet	veel	heel	elk	melk
zin	zien	haar	daar	hulp	pulp
hier	vier	oor	hoor	woorden	worden
man	maan	opa	oma	vier	hier
voor	door	tand	hand	pen	ben
melk	elk	oog	hoog	hoor	oor
hoog	oog	ook	kook	oma	opa
ben	pen	hand	tand	melk	elk
elk	melk	zien	zin	oog	hoog
kook	ook	vertalen	verhalen	zien	zin
ronden	honden	heet	eet	uur	duur
maan	man	worden	woorden	man	maan
duur	uur	oor	hoor	heel	veel
heet	eet	honden	ronden	gaan	aan
woorden	worden	worden	woorden		

Address for correspondence

Charles Fayt
 Universiteit Utrecht
 Talen, Literatuur en Communicatie
 Trans 10
 3512 JK Utrecht
 Netherlands
 c.j.e.fayt@uu.nl

Co-author information

Willemijn Heeren
Universiteit Leiden
w.f.l.heeren@hum.leidenuniv.nl