

Een harde g en een tongpunt-r of een zachte g en een huig-r: maakt het iets uit voor NT2-leerders?



Universiteit Utrecht

Manon Willems

1307398

Master Meertaligheid en taalverwerving

Scriptiebegeleider: Prof. Dr. Aoju Chen

Tweede lezer: Dr. Jacomine Nortier

Augustus 2021

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie *“Een harde g en een tongpunt-r of een zachte g en een huig-r: Maakt het iets uit voor NT2-leerders?”*. Dit is een studie naar het effect van (on)geletterdheid van NT2-leerders op de capaciteit om uitspraakvarianten van klanken als hetzelfde foneem te kunnen categoriseren. Deze scriptie is het resultaat ter afronding van mijn masteropleiding Meertaligheid en taalverwerving aan de Universiteit Utrecht. Deze scriptie is tot stand gekomen in de periode van april 2021 tot en met juli 2021.

Bij de totstandkoming van deze scriptie heeft prof. dr. Aaju Chen mij begeleid. Ik wil haar hiervoor enorm bedanken. Dankzij een brainstormsessie heb ik het onderwerp van deze scriptie vorm kunnen geven. Daarnaast heeft ze mij goed begeleid bij het opzetten van het experiment en het aanreiken van de opzet voor de statische analyse. Voor de begeleiding bij de statistische analyse wil ik ook graag Alessandra Polimeno bedanken. Tevens wil ik mijn tweede begeleider dr. Jacomine Nortier bedanken voor het lezen en beoordelen van mijn onderzoeksvorstel en mijn scriptie.

Bovendien ben ik de participanten buitengewoon dankbaar voor hun deelname aan mijn onderzoek. Ook de NT2-docenten die het onderzoek met hun NT2-cursisten hebben gedeeld wil ik graag bedanken. Tot slot wil ik alle andere personen die mij geholpen hebben bij het werven van participanten voor mijn scriptie via deze weg graag bedanken voor hun tijd en inzet.

Ik vond het erg interessant en leerzaam om deze scriptie te schrijven en het bijbehorende onderzoek uit te voeren. Hopelijk ervaart u net zoveel plezier bij het lezen van dit onderzoek als ik heb ervaren tijdens het schrijven van deze scriptie.

Manon Willems

Inhoud

Voorwoord.....	2
Abstract.....	5
1. Inleiding.....	5
2. Theoretisch kader.....	7
2.1. Theorieën over tweedetaalverwerving.....	7
2.1.1. Transferhypothese.....	7
2.1.2. Creatieve constructiehypothese.....	8
2.1.3. Interactionele benadering.....	8
2.2. Factoren die invloed hebben op tweedetaalverwerving.....	8
2.2.1. Vooropleiding en geletterdheid van de cursist.....	9
2.2.2. Taalaanbod en taalcontact.....	9
2.3. Raamwerk NT2.....	10
2.3.1. Niveau A1 en A2.....	10
2.3.2. Niveau B1 en B2.....	10
2.3.3. Niveau C1 en C2.....	11
2.3.4. Alfa A, B en C.....	11
2.4. Ongeletterdheid.....	12
2.4.1. Invloed van (on)geletterdheid op cognitie.....	12
2.5. Klanken, klankfouten en klank-tekenkoppeling.....	13
2.5.1. Klankfouten van NT2-leerders.....	14
2.5.2. Categorische perceptie van klanken.....	15
2.6. Uitspraakvariatie in Nederland.....	16
2.6.1. Uitspraakvariatie van de <i>r</i>	17
2.6.2. Uitspraakvariatie van de <i>g</i>	18
2.7. Het Syrisch-Arabisch.....	18
3. Probleemstelling.....	20
4. Onderzoeksvraag en hypothesen.....	20
4.1. Hypothesen.....	21
4.1.1. Hypothesen bij de hoofdvraag.....	21
4.1.2. Hypothesen bij de deelvragen.....	22
5. Methode.....	23
5.1. Procedure.....	23
5.2. Participanten.....	23

5.3. Materiaal.....	25
6. Analyse en resultaten	28
6.1. Een eerste blik op de data	29
6.2. Statistische analyse.....	31
7. Discussie.....	33
7.1. Een terugblik op de hypothesen.....	33
7.2. Suggesties voor vervolgonderzoek	34
8. Conclusie	36
Bibliografie	38
Appendix A: Inleidende vragen	42
Appendix B: Itemlijst van het experiment.....	44

Abstract

In deze scriptie is onderzocht of (on)geletterdheid van NT2-leerders van invloed is op hun capaciteit om uitspraakvarianten van klanken als hetzelfde foneem te categoriseren. Dit is onderzocht door middel van een afbeeldinggebaseerde woordherkenningstaak, die verspreid is onder zowel analfabete als gealfabetiseerde NT2-leerders met het Syrisch-Arabisch als moedertaal. In dit experiment kregen de participanten afbeeldingen te zien en tegelijkertijd een geluidsfragment van een woord te horen. In de geluidsfragmenten is een onderscheid gemaakt tussen regio Noord en regio Zuid, met een bijbehorend accent. De participanten moesten aangeven of de afbeelding en het woord hetzelfde concept uitdrukten of niet. Uit de resultaten kan de conclusie worden getrokken dat geletterdheid een beperkte doch belangrijke invloed heeft op de categorisatie van uitspraakvarianten van de klanken *g* en *r*. Hoewel de beoordelingen van de analfabete NT2-leerders gemiddeld niet significant bleken te verschillen van de beoordelingen van gealfabetiseerde NT2-leerders, waren de gealfabetiseerde leerders beter in staat om de minder bekende (zuidelijke) variant correct te categoriseren dan ongeletterde leerders. Daarnaast is gebleken dat de NT2-leerders meer moeite hadden met de herkenning van het foneem *g* dan met het foneem *r*. Dit onderzoek laat zien dat er in het NT2-onderwijs meer focus gelegd kan worden op uitspraakvariatie binnen Nederland, met extra nadruk op de accenten die verder van de NT2-leerder af staan.

1. Inleiding

Nieuwkomers in Nederland tussen 18 jaar en de pensioengerechtigde leeftijd die uit een land buiten de EU afkomstig zijn moeten verplicht binnen drie jaar inburgeren (Rijksoverheid, z.d.). Naast het leren van culturele aspecten is voornamelijk het leren van de Nederlandse taal hierbij van belang.

Sommige van deze nieuwkomers hebben in hun land van herkomst de mogelijkheid gehad om naar school te gaan. In de meeste gevallen zullen zij al schoolse vaardigheden hebben opgedaan en zullen zij ook kunnen lezen en schrijven in hun moedertaal. Zij zijn gealfabetiseerd in het schrift van hun moedertaal. Als zij naast het schrift van hun moedertaal ook in het Latijnse schrift kunnen lezen en schrijven, worden zij beschouwd als volledig gealfabetiseerden. Als zij niet in het Latijnse schrift kunnen lezen en schrijven, maar wel in een ander schrift, worden zij anders-alfabeten genoemd (Kurvers, 2015, p. 250).

Andere NT2-leerders hebben in hun thuisland niet de mogelijkheid gehad om naar school te gaan en moeten hier dus op het nulniveau beginnen. In veel gevallen kunnen zij nog

niet lezen en schrijven, ook niet in hun moedertaal. Zij zijn bij aankomst in Nederland ongeletterd (Kurvers, 2015, p.250). Dit is een groot probleem, aangezien wereldwijd een op de vijf volwassenen niet kan lezen en schrijven (Huettig & Mishra, 2014, p. 401).

Enmaal in Nederland aangekomen krijgen nieuwkomers vanuit hun omgeving veel taalinput van verschillende moedertaalsprekers van het Nederlands. Om de taal snel onder de knie te krijgen is het van belang dat deze mensen zoveel mogelijk contact hebben met moedertaalsprekers van het Nederlands (Kurvers, 2015; Kurvers & Stockmann, 2009). Maar niet alle Nederlanders spreken op exact dezelfde manier woorden en klanken uit. De manier waarop mannen en vrouwen spreken verschilt bijvoorbeeld van elkaar, maar ook regionale verschillen spelen een rol bij de uitspraakdiversiteit van klanken (Hosea, 2015). Hosea (2015, p.108) vermeldt dat deze uitspraakvariatie de herkenning van gesproken woorden kan bemoeilijken. Een andere hypothese die zij stelt is dat NT2-leerders die niet geletterd zijn en dus meer auditief ingesteld zijn minder moeite zullen hebben met het herkennen van deze verschillende gesproken varianten (Hosea, 2015, 109). Deze hypothese vormt de aanleiding voor het huidige onderzoek. Er zal worden gekeken of de geletterdheid van Syrische NT2-leerders van invloed is op hun capaciteit om Nederlandse fonemen die worden uitgesproken met verschillende Nederlandse accenten correct te kunnen categoriseren. Voor het correct categoriseren van klanken is het allereerst belangrijk dat de NT2-leerders de verschillende varianten van een bepaalde klank kunnen herkennen als één en dezelfde klank en hier dus de correcte klank-tekenkoppeling bij maken. Pas als de NT2-leerders weten welke klank ze horen, kunnen ze deze correct omzetten naar een geschreven element. Dit onderzoek geeft derhalve inzicht in de rol van (on)geletterdheid bij het maken van een correcte klank-tekenkoppeling. Daarnaast kan dit onderzoek inzicht verschaffen in de mate waarmee met uitspraakvariatie van moedertaalsprekers van het Nederlands moet worden omgegaan binnen het NT2-onderwijs.

Voordat de uitvoering van dit onderzoek wordt besproken, zal eerst een theoretisch kader worden geschetst. In sectie 2.1 zal worden ingegaan op verschillende theorieën over tweedetaalverwerving; dit zijn de transferhypothese, de creatieve constructiehypothese en de interactionele benadering. In sectie 2.2 zullen een aantal factoren worden besproken die invloed hebben op tweedetaalverwerving. In sectie 2.3 zal vervolgens het Raamwerk NT2 worden toegelicht, inclusief de verschillende niveaus die binnen dit raamwerk worden onderscheiden. Daarna zal in sectie 2.4 worden ingezoomd op ongeletterdheid en de effecten hiervan op cognitieve processen. In sectie 2.5 zal onder andere worden ingezoomd op het begrip categorische perceptie en verschillende klankfouten die NT2-leerders maken. Bovendien zal in sectie 2.6 worden ingegaan op uitspraakvariatie in verschillende regio's van Nederland.

Aangezien in dit onderzoek de focus zal liggen op NT2-leerders afkomstig uit Syrië, zal in sectie 2.7 tot slot kort de fonetiek van het Syrisch-Arabisch worden besproken.

Uit dit theoretisch kader vloeit de probleemstelling van dit onderzoek voort (sectie 3), waarna in sectie 4 de onderzoeksvraag met de bijbehorende deelvragen en de hypothese besproken zullen worden. In sectie 5 wordt de methode van het huidige onderzoek besproken, waarna in sectie 6 de resultaten hiervan uiteen worden gezet. Tot slot volgen in sectie 7 en 8 respectievelijk de discussie en de conclusie van dit onderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1. Theorieën over tweedetaalverwerving

Allereerst zullen verschillende hypothesen over het algemene proces van tweedetaalverwerving worden toegelicht. Deze theorieën verklaren de verschillende invalshoeken waarmee naar tweedetaalverwerving wordt gekeken. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de transferhypothese aan de ene kant en de creatieve constructiehypothese aan de andere kant. Daarnaast zal er ook worden gesproken over de interactionele benadering (Vermeer, 2015).

2.1.1. Transferhypothese

Binnen de theorie van het behaviorisme wordt verondersteld dat taalleren hetzelfde is als elke andere vorm van leren, waarbij er sprake is van gewoontevorming en imitatie (Vermeer, 2015, p. 25). Bij het leren van een tweede taal zou dit betekenen dat gewoontes en regels uit de eerste taal worden overgenomen bij het leren van een tweede taal. Dit wordt ook wel transfer genoemd (Vermeer, 2015; Van Hasselt, 2007).

Het overnemen van deze gewoontes uit de eerste taal zorgt ook regelmatig voor fouten in de tweede taal. Deze vorm van negatieve transfer wordt ook wel interferentie genoemd. De transferhypothese staat daarom ook wel bekend als de interferentiehypothese (Vermeer, 2015, p. 25).

2.1.2. Creatieve constructiehypothese

Binnen de creatieve constructiehypothese staat het vermogen om creatief met taal om te gaan centraal. Volgens deze hypothese leren T2-leerders door middel van creatief taalgebruik zelf de regels van een taal. De gedachtegang is dat er universele regels en processen ten grondslag liggen aan taal en dat er fouten worden gemaakt in een bepaalde taal door de specifieke regels die in die taal bestaan. Deze zogenaamde ontwikkelingsfouten worden door alle leerders van de desbetreffende taal gemaakt, ongeacht de moedertaal van deze leerders (Vermeer, 2015, p. 27). Daarom wordt deze hypothese ook wel de universele taalverwervingshypothese genoemd (Vermeer, 2015, p. 28).

Deze theorie staat tegenover de transferhypothese. De creatieve constructiehypothese gaat er namelijk vanuit dat de verwerving van een taal als tweede taal niet wezenlijk verschilt van de verwerving van dezelfde taal als moedertaal (Vermeer, 2015, p. 28; Van Hasselt, 2007, p. 8). Daarnaast stelt de creatieve constructiehypothese dat er geen sprake is van een invloed van de moedertaal op de tweedetaalverwerving, waar de transferhypothese wel van uitgaat (Van Hasselt, 2007, p. 8). Fouten die in de tweede taal gemaakt worden zijn volgens de creatieve constructiehypothese niet afhankelijk van de moedertaal van de leerder (Vermeer, 2015, p. 28).

2.1.3. Interactionele benadering

Volgens de interactionele benadering is de taalomgeving en voldoende taalinput erg belangrijk voor het leren van een tweede taal. Door contact met moedertaalsprekers van het Nederlands kunnen NT2-leerders bijvoorbeeld hun Nederlands verbeteren. Door de taalomgeving en de taalinput leren NT2-leerders namelijk hoe de taal in verschillende dagelijkse en natuurlijke situaties gebruikt dient te worden (Vermeer, 2015). Er moet volgens deze interactionele benadering genoeg taalaanbod zijn voor de taalleerders en ook genoeg interactie plaatsvinden tussen taalleerders en moedertaalsprekers van die taal voor succesvolle tweedetaalverwerving (Vermeer, 2015; Brandsen, 2016, p. 5).

2.2. Factoren die invloed hebben op tweedetaalverwerving

Naast de verschillende theorieën over tweedetaalverwerving benoemt Vermeer (2015) ook een aantal factoren die invloed hebben op het taalleerproces van een tweede taal. Vermeer (2015) maakt hierbij onderscheid tussen achtergrondfactoren, cognitieve factoren, socio-affectieve

factoren en sociale omgevingsfactoren. Onder achtergrondfactoren vallen zaken als leeftijd, verblijfsduur, sekse, eerstetaalachtergrond alsmede vooropleiding en geletterdheid van de cursist. Cognitieve factoren die het taalleerproces beïnvloeden zijn onder andere de intelligentie en taalaanleg van de cursist. Een voorbeeld van een socio-affectieve factor is de motivatie van de cursist om de taal te leren. Tot slot is de hoeveelheid contact die de cursisten hebben met de tweede taal een voorbeeld van een sociale omgevingsfactor (Vermeer, 2015, p. 45). Een aantal van deze factoren zal hieronder kort worden toegelicht, waarbij wordt ingezoomd op het leren van het Nederlands als tweede taal.

2.2.1. Vooropleiding en geletterdheid van de cursist

Mensen die al eens naar school zijn geweest leren sneller dan mensen die nog geen schoolervaring hebben (Vermeer, 2015, p. 40). Een belangrijk punt hierbij is dat mensen met schoolervaring in de meeste gevallen hebben leren lezen en schrijven. Deze personen kunnen hun kennis over geschreven taal dan ook gebruiken bij het verwerven van een nieuwe taal. Dit is zelfs zinvol als de geschreven taal die de taalleerder beheerst zich van een ander schrift bedient dan het Latijnse schrift (Vermeer, 2015, p. 40).

Mensen die nog nooit naar school zijn geweest, beheersen deze vaardigheden naar alle waarschijnlijkheid nog niet. Ook moeten zij nog basisvaardigheden leren, zoals het vasthouden van een pen of hoe je überhaupt moet leren (Vermeer, 2015).

Kurvers en Stockmann (2009) hebben ook gekeken naar succesfactoren in de tweedetaalverwerving, specifiek in het alfabetiseringsproces. Zij concludeerden dat personen die in hun leven al eens naar school zijn geweest gemakkelijker leren lezen en schrijven dan mensen zonder enige schoolervaring.

2.2.2. Taalaanbod en taalcontact

Deze factor sluit aan op de interactionele benadering die hierboven is besproken. Taalaanbod en taalcontact wordt gezien als een van de belangrijkste succesfactoren in het leren van Nederlands als tweede taal (Vermeer, 2015, p. 45; Kurvers & Stockmann, 2009). De omgeving bepaalt welk taalaanbod de NT2-leerder krijgt. Zo hoort de taalleerder hoe taal in alledaagse situaties op verschillende manieren gebruikt wordt en kan de leerder zijn of haar taalgebruik hierop aanpassen en zo verbeteren (Vermeer, 2015, p. 45).

Kurvers en Stockmann (2009) hebben ook onderzoek gedaan naar deze succesfactor in het alfabetiseringsproces van NT2-leerders. Zij hebben ontdekt dat meer taalcontact van

leerders met moedertaalsprekers van het Nederlands kan leiden tot hogere lees- en schrijfscores en dus een betere lees- en schrijfvaardigheid.

2.3. Raamwerk NT2

De taalleerders doorlopen binnen het leren van Nederlands als tweede taal een aantal niveaus. Onder invloed van bovenstaande factoren leren zij sneller of langzamer het Nederlands als tweede taal beheersen en doorlopen zij deze niveaus dus ook sneller of langzamer. Deze niveaus en de bijbehorende doelen staan samengevat in het Raamwerk NT2 (Dalderop, Liemberg & Teunisse, 2002; Bureau ICE, z.d.). Binnen dit raamwerk worden luister-, lees-, spreek- en schrijfvaardigheid meegenomen. Dit raamwerk, dat onderdeel is van het Europees Referentiekader (ERK), zal hieronder kort worden toegelicht.

2.3.1. Niveau A1 en A2

NT2-leerders die de taal op niveau A1 en A2 beheersen, worden gezien als basisgebruikers van de taal. Op dit niveau is het vooral belangrijk dat de leerders de hoogfrequente woorden kennen en zich hiermee in veelvoorkomende, alledaagse situaties kunnen redden (Dalderop et al., 2002; Bureau ICE, z.d.). Op niveau A1 zal dit vooral gaan om situaties als zichzelf voorstellen en vragen stellen over dergelijke persoonsgegevens van de gesprekspartner (Dalderop et al., 2002; Bureau ICE, z.d.). Op niveau A2 zal dit iets verder gaan. De NT2-leerders moeten dan namelijk ook kunnen vertellen over zaken als familie en werk en simpele gesprekjes kunnen voeren over alledaagse zaken (Dalderop et al., 2002; Bureau ICE, z.d.).

Aan het eind van niveau A2 worden de taalleerders op deze vaardigheden getoetst door middel van het Inburgeringsexamen (Boom NT2 Dossier, z.d.).

2.3.2. Niveau B1 en B2

NT2-leerders die de taal op B1-niveau of B2-niveau beheersen worden in het Raamwerk NT2 onafhankelijke gebruikers van de taal genoemd (Dalderop et al., 2002; Bureau ICE, z.d.). Op niveau B1 wordt van de taalleerders verwacht dat ze de meeste teksten en gesprekken in alledaagse situaties op hoofdlijnen kunnen begrijpen. Als het gaat om gesproken teksten wordt in het Raamwerk wel vermeld dat het hier om gesprekken in de standaardtaal gaat (Dalderop et al., 2002; Bureau ICE, z.d.). Aan het eind van niveau B1 kunnen leerders op deze vaardigheden

worden getoetst door middel van Staatsexamen I (Boom NT2 Dossier, z.d.).

Op niveau B2 komt de NT2-leerder al aardig in de buurt van een moedertaalspreker. De taalleerder kan dan ook vloeiende gesprekken voeren met moedertaalsprekers van het Nederlands. De taalleerder kan dus ook al ingewikkeldere teksten begrijpen, mits er door de gesprekspartner in de standaardtaal wordt gesproken (Dalderop, et al., 2002; Bureau ICE, z.d.). Aan het eind van niveau B2 kunnen leerders op deze vaardigheden worden getoetst door middel van Staatsexamen II (Boom NT2 Dossier, z.d.).

2.3.3. Niveau C1 en C2

Een leerder die op C1-niveau de taal beheerst wordt gedefinieerd als een vaardige gebruiker (Dalderop et al., 2002; Bureau ICE, z.d.). Deze taalleeders kunnen veel verschillende gelezen en gesproken teksten begrijpen, ook de wat langere en moeilijkere teksten. Ook qua schrijf- en spreekvaardigheid kunnen deze taalleeders zich vloeiend uitdrukken (Dalderop et al., 2002; Bureau ICE, z.d.).

Niveau C2 wordt beschouwd als het laatste niveau. Op dat niveau beheerst iemand de taal zoals een moedertaalspreker dat doet. Zo iemand gebruikt de taal dan vloeiend en zonder moeite. Dit niveau wordt niet meegenomen in het Raamwerk NT2 (Dalderop et al., 2002; Bureau ICE, z.d.). Niet iedere NT2-leerder zal dit niveau van vloeiendheid in de Nederlandse taal behalen. Sterker nog, NT2-leerders die het Nederlands op moedertaalniveau leren beheersen zijn eerder uitzondering dan regel. Naar verwachting behaalt ongeveer een op de twintig volwassenen het moedertaalniveau in een tweede taal (Bodde-Alderlieste et al., 2002, p. 26).

2.3.4. Alfa A, B en C

Deze drie niveaus, Alfa A, Alfa B en Alfa C, zijn speciaal opgesteld voor analfabete en vaak ook anders-alfabete NT2-leerders. Analfabete taalleeders kunnen in geen enkel schrift of geen enkele taal lezen en schrijven, dus ook niet in hun moedertaal (Kurvers, 2015, p. 250). Daarnaast zijn er anders-alfabete taalleeders, die niet kunnen lezen en schrijven in het Latijnse schrift dat we in Nederland kennen. Zij kunnen wel lezen en schrijven in een taal met een ander schrift, bijvoorbeeld het Arabisch of het Tigrinya (Kurvers, 2015, p. 250). Wel komen ook anders-alfabete taalleeders vaak in de alfabetiseringsklas terecht alvorens zij instromen in de 'reguliere' klassen. Zij zitten daarbij gemengd met analfabete taalleeders in een klaslokaal (Kurvers, 2015).

De doelen die bij de niveaus Alfa A, B en C horen staan beschreven in een apart

raamwerk, namelijk het Raamwerk Alfabetisering NT2 (Cito, 2008). Hierin worden doelen voor technische en functionele lees- en schrijfvaardigheid onderscheiden, oplopend in moeilijkheidsgraad van Alfa A naar Alfa C (Cito, 2008).

Na afronding van Alfa C hebben de taalleerders alle klanken en letters behandeld en hebben ze een niveau behaald dat vergelijkbaar is met het reguliere niveau A1 (Cito, 2008, p. 2).

2.4. Ongeletterdheid

Zoals vermeld is in de inleiding is ongeletterdheid wereldwijd een groot probleem. Een op de vijf volwassenen kan namelijk niet goed lezen en schrijven (Huettig & Mishra, 2014, p. 401).

Ook in Nederland heeft maar liefst een op de zes volwassenen moeite met lezen en schrijven (NOS, 2019). Zij worden laaggeletterden of ook wel functioneel analfabeten genoemd (Kurvers, 2015, p. 250). Zij hebben wel de basisbeginselen van het lezen en schrijven geleerd, maar niet voldoende om zich mee te redden in situaties in het dagelijks leven (Huettig & Mishra, 2014, p. 401).

Laaggeletterden zullen in het huidige onderzoek niet worden meegenomen. In dit onderzoek zal ook niet worden gekeken naar ongeletterden die het Nederlands als moedertaal hebben. Als er in dit onderzoek wordt gesproken over anders-alfabeten of analfabeten zal dit gaan over nieuwkomers die het Nederlands als tweede taal aan het leren zijn en daarbij nog niet het Latijnse schrift beheersen zoals we dat in het Nederlands kennen (Kurvers, 2015, p. 250).

2.4.1. Invloed van (on)geletterdheid op cognitie

Huettig en Mishra (2014) hebben onderzoek gedaan naar de invloed van geletterdheid op de cognitieve functies van deze personen. Zij hebben hiervoor gekeken naar diverse onderzoeken die zijn verricht op het gebied van perceptie en cognitie in relatie met geletterdheid.

Alfabetisering heeft op bepaalde vaardigheden een grote invloed. Geletterdheid heeft de meeste invloed op fonologische verwerking en visuele aandacht. Zo zorgt het onder andere voor een toenemend fonologisch bewustzijn. Ook zorgt het ervoor dat personen beter fonologische informatie kunnen gebruiken om gesproken woorden toe te wijzen aan visuele objecten in de omgeving (Huettig & Mishra, 2014; Huettig, 2015).

Geletterdheid heeft in mindere mate invloed op onder andere het aantal woorden dat geproduceerd kan worden in semantische vloeiendheidstaken, het omgaan met syllogismen (zie ook Kurvers (2003)) en redeneren over abstracte problemen (Huettig & Mishra, 2014).

Omdat er in het huidige onderzoek wordt gefocust op uitspraakvariatie, zullen de resultaten uit het onderzoek van Huettig en Mishra (2014) met betrekking tot de auditieve perceptie hier verder worden toegelicht.

Twee uitgevoerde studies naar auditieve perceptie worden verder besproken door Huettig en Mishra (2014, pp. 405-406). Allereerst is er gekeken naar een studie waarin de categorische perceptie van ongeletterden is onderzocht door middel van het contrast tussen /ba/ en /da/ (zie sectie 2.5.2. voor verdere uitleg van het begrip *categorische perceptie*). De klank werd steeds net iets anders uitgesproken en werd vervolgens aangeboden aan de analfabete personen. Deze personen moesten telkens aangeven of ze /ba/, /da/ of /ga/ hoorden. Ongeletterden blijken hierin hetzelfde te scoren als geletterden. Het enige verschil was dat ongeletterden minder duidelijke categorische grenzen hadden. Zij vertrouwden in deze taak meer op hun kennis van bestaande woorden dan geletterden (Huettig & Mishra, 2014).

In de andere studie is gekeken naar het McGurk-effect, waarbij het geluid /ba/ werd afgespeeld, samen met een video van een mond die de beweging corresponderend met de klank /ga/ maakt. Zowel ongeletterden als geletterden beoordeelden hierbij dat de persoon /da/ zei.

Uit deze twee studies blijkt dus dat ongeletterden goed lijken te zijn in auditieve categorische perceptie. Het gaat hier echter om een voorlopige conclusie, omdat deze gebaseerd is op slechts twee studies (Huettig & Mishra, 2014). Hier zal dus nog meer onderzoek naar moeten worden gedaan.

2.5. Klanken, klankfouten en klank-tekenkoppeling

De term klank-tekenkoppeling spreekt voor zich. Bij het leren lezen en schrijven moet er een relatie worden gelegd tussen het gesproken en het geschreven element van taal. Een gesproken klank hangt namelijk samen met een geschreven element, dus hoe die letter opgeschreven dient te worden.

Voor het maken van een juiste klank-tekenkoppeling is het allereerst belangrijk dat NT2-leerders de verschillende varianten van een bepaalde klank kunnen herkennen als één en dezelfde klank. Pas als de leerders weten welke klank ze horen, kunnen zij deze correct omzetten naar een geschreven element.

In een interview met een alfadocent van het NCB te Utrecht kwam ter sprake dat analfabeten en anders-alfabeten lang moeite blijven houden met het maken van zo'n correcte klank-tekenkoppeling in het Nederlands. Voor hen is het lastig om te bepalen hoe geschreven letters en teksten uitgesproken dienen te worden en hoe gesproken klanken moeten worden opgeschreven. Met name voor analfabeten vormt dit een struikelblok, aangezien zij nog nooit

eerder in een (andere) taal hebben geleerd hoe een dergelijke koppeling gemaakt moet worden. Anders-alfabeten hebben dit wel al ooit geleerd in hun moedertaal, maar kunnen hier toch moeite mee hebben. Als de moedertaal van NT2-leerders een bepaald onderscheid tussen klanken niet kent dat in het Latijnse schrift wel gehanteerd wordt, kan het moeilijk zijn voor de taalleerders om te leren welke geschreven letter bij welke gesproken klank hoort. Als een NT2-leerder namelijk niet hoort wat het verschil is tussen bijvoorbeeld een /p/ en een /b/, of tussen een /f/ en een /v/, dan wordt het ook heel lastig om hierbij een juiste klank-tekenkoppeling te maken (Kurvers, 2015).

Er zijn (onder invloed van de moedertaal) nog regelmatig fouten terug te vinden in de uitspraak van klanken door NT2-leerders. In de secties 2.5.1 en 2.5.2 wordt daar verder op ingegaan.

2.5.1. Klankfouten van NT2-leerders

Spelling heeft een grote invloed op de uitspraak (Van Ginneken, 1996). In veel gevallen bestaat er geen één-op-éénrelatie tussen geschreven letters en gesproken klanken. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de geschreven letter c; deze kan als een /k/ worden uitgesproken (clown), maar ook als een /s/ (Cyprus). Ook de manier waarop de moedertaalsprekers bepaalde klanken uitspreken wijkt vaak af van de manier waarop deze klank geschreven dient te worden. Voor NT2-leerders kan het door deze verschillen tussen de gesproken en de geschreven elementen lastig zijn om een juiste klank-tekenkoppeling te maken (Van Ginneken, 1996, p. 165).

Daarnaast heeft ook de moedertaal van de taalleerders een grote invloed op de fouten die een NT2-leerder maakt in de uitspraak van het Nederlands. De klanken die een taalleerder in zijn moedertaal heeft, neemt deze spreker automatisch mee naar het Nederlands als tweede taal (Van Ginneken, 1996, pp. 165-166).

Van Ginneken (1996) maakt een onderscheid tussen drie soorten klankfouten, namelijk kennisfouten, perceptiefouten en articulatiefouten.

Bij kennisfouten weet de NT2-leerder niet uit welke klanken een woord bestaat. NT2-leerders horen namelijk al snel niet meer het verschil tussen hun eigen uitspraak en die van moedertaalsprekers van het Nederlands (Van Ginneken, 1996, p. 166). De klankvorm kan in die gevallen verkeerd zijn opgeslagen in het mentale lexicon van de NT2-leerders (Hosea, 2015, pp. 104-105). Een voorbeeld dat door Hosea (2015) wordt gegeven is dat een Engelse NT2-leerder het woord 'boodschappen' niet begrijpt als dit wordt uitgesproken door een moedertaalspreker van het Nederlands, omdat het woord door deze leerder is opgeslagen als 'boedsjèppen'. Het woord is dus met totaal andere klanken opgeslagen in het mentale lexicon van de leerder en

deze leerder herkent het woord daardoor niet als het door een moedertaalspreker van het Nederlands wordt uitgesproken (Hosea, 2015, p. 105).

Bij perceptiefouten gaat er iets mis bij de waarneming van de juiste klanken. Verschillende klanken worden dan vaak beschouwd als één klank. De cursisten horen dan bijvoorbeeld geen verschil tussen de 'aa' en de 'a' (Van Ginneken, 1996, p. 166).

Bij articulatiefouten gaat er iets mis in de productie van de klanken. De cursisten kent de juiste klank wel, maar kan de klank toch niet op de juiste manier uitspreken (Van Ginneken, 1996, p. 166).

2.5.2. Categorische perceptie van klanken

Klanken worden nooit precies op dezelfde manier uitgesproken. Zelfs één individu spreekt elk voorkomen van een klank telkens net iets anders uit (Hosea, 2015, p. 102). Verder is er uitspraakvariatie tussen bijvoorbeeld mannen en vrouwen en tussen verschillende regio's waaruit mensen afkomstig zijn (Hosea, 2015, p. 102). Dit laatste verschijnsel – uitspraakvariatie in verschillende regio's in Nederland – zal in de sectie 2.6 verder worden toegelicht.

Om al deze uitspraakvarianten correct te kunnen verwerken, worden klanken die gehoord worden automatisch in een fonologische categorie geplaatst. Niet elke uitspraakvariant van een klank krijgt dus een aparte categorie, maar deze varianten worden bij de correcte, "overkoepelende" klank ingedeeld (Hosea, 2015, p. 102). Immers, zo verloopt het bij moedertaalsprekers van een taal. Als een taal niet de moedertaal is, maar een tweede of vreemde taal, dan kan deze categorisatie van klanken voor problemen zorgen. De klanken worden dan namelijk ingedeeld in categorieën die gelden in de moedertaal (Hosea, 2015, p. 102). Een voorbeeld: Het Syrisch-Arabisch kent geen onderscheid tussen een /b/ en een /p/. Een /b/ komt wel voor in het Arabische alfabet, maar een /p/ niet. Leenwoorden die een /p/ bevatten worden in het Arabisch vaak uitgesproken met een /b/-klank in plaats van de /p/ (Leufkens & Hebing, 2018). Voorbeelden hiervan zijn bijvoorbeeld namen van landen en steden, zoals Portugal (البرتغال, 'albertughāl') of Parijs (باريس, 'Bārīs'). Naar verwachting zal de Nederlandse p-klank dus ingedeeld worden in de categorie 'b' door Arabische moedertaalsprekers (Hosea, 2015, p. 102). Dit sluit aan op de transferhypothese, waarin ook de invloed van de moedertaal op het leren van een tweede taal wordt besproken (Vermeer, 2015; Van Hasselt, 2007). Voor NT2-leerders is het daarnaast makkelijker om onderscheid te maken tussen klanken die ze ook al vanuit hun moedertaal kennen dan klanken in het Nederlands die voor hen nieuw zijn (Kurvers, 2015, p. 271).

2.6. Uitspraakvariatie in Nederland

Zoals hierboven al benoemd is in sectie 2.5.2 is er sprake van veel uitspraakvariatie, bijvoorbeeld tussen mannen en vrouwen, tussen verschillende regio's en zelfs binnen één persoon. In dit onderzoek zal de focus worden gelegd op regionale uitspraakverschillen. De regionale uitspraakverschillen met betrekking tot de fonemen *r* en *g* zullen hier worden besproken.

De standaardtaal in Nederland is veel algemener dan bijvoorbeeld in Vlaanderen, maar ook in Nederland zijn genoeg regionale accenten hoorbaar in gesproken taal (Grondelaers & Van Hout, 2011 in Lybaert et al., 2019). Iemand uit Zuid-Limburg spreekt klanken op een andere manier uit dan iemand uit Groningen en iemand uit Twente spreekt heel anders dan iemand uit de Randstad.

De manier waarop iemand praat kan invloed hebben op de beoordeling van een spreker (Heijmer & Vonk, 2002). Mensen die de standaardtaal spreken krijgen op basis van hun spraak een hogere status toebedeeld. Zo worden ze als intelligenter beschouwd dan mensen die bijvoorbeeld een dialect of een etnolect spreken (Heijmer & Vonk, 2002). Dialecten en regionale accenten worden vaak beoordeeld als minder prestigieus dan het Standaardnederlands, maar scoren op sociale aspecten wel vaak hoger (Doeleman & Van Hout, 1999).

Heijmer en Vonk (2002) kijken naast een onderscheid tussen standaardtaal en niet-standaardtaal ook naar beoordelingsverschillen tussen verschillende regionale accenten. Hierbij worden het Amsterdams, het Haags, het Limburgs en het Twents meegenomen als varianten. Daarnaast wordt ook de standaardvariant van het Vlaams meegenomen in dit onderzoek.

Uit de resultaten is gebleken dat de spreker van het Standaardnederlands de laagste score kreeg op sociale eigenschappen. De accenten kregen significant hogere scores op deze sociale dimensie. In de beoordeling is tussen de accenten onderling geen duidelijk onderscheid gevonden. De spreker van het Standaardnederlands werd wel als meest competent gezien. Het Amsterdams, Limburgs en Vlaams scoorden significant lager op deze dimensie. Ook hier verschilden de accenten onderling niet veel van elkaar. Toch laat dit zien dat het accent van een persoon een sterke invloed kan hebben op de beoordeling van die persoon in het algemeen (Heijmer & Vonk, 2002).

Tot slot zal in deze sectie worden ingezoomd op de uitspraakvariatie die zichtbaar is bij de klanken *r* en *g*. Dit zijn twee klanken die veel verschillende varianten kennen binnen de Nederlandse taal (Sebregts et al., 2003; Sebregts, 2015; Van Bezooijen & Van den Berg, 2004;

Van Oostendorp, 1997).

2.6.1. Uitspraakvariatie van de *r*

De *r* wordt binnen het Nederlandse taalgebied gezien als de klank die de meeste uitspraakvariatie kent (Sebregts et al., 2003). Volgens Sebregts (2015, p. 6) kunnen er in de Nederlandse taal wel twintig varianten van de *r* worden onderscheiden. De belangrijkste twee varianten zijn de huig-*r* en de tongpunt-*r* (Sebregts et al., 2003).

De tongpunt-*r* was lange tijd de meest voorkomende variant van de *r*, maar heeft langzaam maar steeds meer plaats gemaakt voor de huig-*r* (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004, p. 87). Ook de zogenaamde Gooise *r* is de laatste jaren steeds meer in opkomst.

Allereerst de tongpunt-*r*. Dit wordt ook wel alveolaire trill of de rollende *r* genoemd. De tong wordt bij het vormen van de klank vlak achter de tanden tegen het gehemelte geplaatst (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004, p. 87). Deze variant van de *r* komt vooral voor in West-Nederland (de Randstad) en Noord-Nederland (Friesland) (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004, p. 95).

De huig-*r* wordt naast de Randstad vooral in Oost-Nederland en Zuid-Nederland geproduceerd (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004, p. 95). De huig-*r* of de uvulaire trill heet zo omdat bij de productie van deze klank de huig tot trilling wordt gebracht (Sebregts et al., 2003, p. 376).

In de Randstad, met name in het Gooi, kennen ze naast de huig-*r* en de tongpunt-*r* nog een derde variant van de *r*, namelijk de Gooise *r* (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004). Dit wordt ook wel de gehemelte-*r* of alveolaire approximant genoemd. Het is een alveolair, omdat de klank wordt geproduceerd met de tong richting het gehemelte, vlak achter de tanden. Dit is hetzelfde als bij de tongpunt-*r*. Wat deze klank echter anders maakt, is dat dit een approximant is. Dat wil zeggen dat de tong niet in zijn geheel tegen het gehemelte wordt geplaatst (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004).

Deze Gooise *r* kan echter niet op zichzelf voorkomen. Er zijn maar een paar situaties waarin de Gooise *r* voor kan komen, namelijk direct volgend op een klinker aan het eind van een woord, of direct volgend op een klinker met eventueel nog medeklinkers achter de Gooise *r*, zoals in de woorden 'warm' en 'herfst' (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004). Deze Gooise *r* komt dus alleen postvocaal voor (na een klinker) en niet prevocaal (vóór een klinker). In die gevallen hebben de sprekers dus nog een andere *r*-klank nodig in hun klankrepertoire (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004). De *r* klinkt binnen sprekers dus ook niet in alle gevallen hetzelfde (Hosea, 2015).

Omdat de Gooise *r* dus niet als losstaande variant kan voorkomen, zal deze variant niet worden meegenomen in het huidige onderzoek. De focus zal hierbij worden gelegd op de tongpunt-*r* en de huig-*r*.

2.6.2. Uitspraakvariatie van de *g*

Ook de *g* is een klank die in Nederland veel uitspraakvariatie kent (Taalunie, z.d.). De twee belangrijkste varianten die van elkaar kunnen worden onderscheiden zijn de harde *g* (/χ/) en de zachte *g* (/ɣ/) (Van Oostendorp, 1997; Van Oostendorp, 2015).

Het verschil tussen de harde *g* en de zachte *g* zit vooral in de plaats van de vernauwing in de mond tijdens de articulatie. De harde *g* wordt verder achter in de mond gearticuleerd dan de zachte *g* (Van Oostendorp, 1997; Taalunie, z.d.; Van Oostendorp, 2015).

In de Randstad spreken steeds meer mensen de *g* uit door middel van een trilling van de huig. Dit levert soms een schrapend geluid op in de keel, waardoor dit ook weleens de schrapende *g* wordt genoemd (Van Oostendorp, 1997).

De /ɣ/ komt vooral voor in het zuiden van Nederland, maar ook in een groot deel van Gelderland is deze zachte *g* terug te horen (Van Oostendorp, 1997).

De /χ/ is vooral terug te vinden in de rest van het land, met name dus in Noord-Nederland en de Randstad (Van Oostendorp, 1997).

2.7. Het Syrisch-Arabisch

De focus in dit onderzoek zal liggen op NT2-leerders die het Syrisch-Arabisch als moedertaal hebben. Daarom zal hier nu een korte samenvatting worden gegeven van de kenmerken van deze taal, met specifieke aandacht voor de klanken *g* en *r*.

In het Arabisch wordt een onderscheid gemaakt tussen een spreektaal enerzijds en een schrijf- en leestaal anderzijds. Deze schrijf- en leestaal is ook de taal die voorkomt op televisie en in bijvoorbeeld boeken en kranten (Haddad & Richters, 2011, p. 6). De spreektaal is een dialect van het Arabisch en de schrijf- en leestaal is het Modern Standaardarabisch. Dit Modern Standaardarabisch is niet gebruikelijk om in alledaagse situaties als spreektaal te hanteren. Het Modern Standaardarabisch heeft namelijk een hoge status (Haddad & Richters, 2011, p. 6). De schrijftaal kent 28 medeklinkers, waarvan de schrijfvorm afhankelijk is van de positie van die letter in het woord (Haddad & Richters, 2011, p. 6).

Het Syrisch-Arabisch is een van de vele Arabische dialecten die als spreektaal wordt

gebruikt. Elk land heeft zijn eigen varianten van de Arabische taal, zoals het Marokkaans of het Egyptisch (Owaida, 2015, p. 74; Attar & Amer, z.d., p. 1). Zelfs binnen Syrië zijn nog verschillende andere dialecten te onderscheiden. Het Syrisch-Arabisch wordt gebruikt rond de hoofdstad Damascus en in de steden Homs en Hama. Dit dialect wordt ook wel Shami genoemd (Owaida, 2015). Daarnaast is er het Noord-Syrisch, gesproken in de regio van Aleppo, een oostelijke variëteit en een zuidelijk variëteit en nog een aantal variëteiten die worden gesproken in de berggebieden. Al deze dialecten verschillen naast uitspraak ook in hun grammatica en woordenschat. Owaida (2015) legt in het artikel de focus op het Shami-dialect.

Een van de opvallendste kenmerken is dat de fricatieven /θ/, /ð/ en /ð^s/, die wel voorkomen in het Standaardarabisch en in enkele Arabische dialecten, ontbreken in het Syrisch-Arabisch (Owaida, 2015). Verder is de /g/ in het Syrisch-Arabisch, net als de /p/ en de /v/ (Leufkens & Hebing, 2018), een geleende consonant (Owaida, 2015; Ferguson, 1969). Elk voorkomen van de klank /g/ in het Syrisch-Arabisch is geleend uit een ander dialect van het Arabisch of van een vreemde taal. Als het afkomstig is uit een vreemde taal, is dit in de meeste gevallen uit het Turks (Ferguson, 1969, p. 117). Deze geleende /g/ lijkt op een beetje op een /k/, dus soms wordt er in plaats van de geleende consonant /g/ de consonant /k/ gebruikt, die wel in het Syrisch-Arabisch voorkomt. De geleende consonant wordt alleen vervangen door een consonant uit het Syrisch-Arabisch als dit geen ander woord oplevert in het Syrisch-Arabisch (Owaida, 2015, p. 81). Een voorbeeld hiervan is het woord *'sika:ra'* (sigaret), ook wel geschreven als *'sika:ra'*. *Sika:ra* is verder geen bestaand woord in het Syrisch-Arabisch (Owaida, 2015, p. 81).

De *r* is in het Syrisch-Arabisch een stemhebbende alveolaire trilklank (Owaida, 2015). De tongpunt-*r* in het Nederlands is eveneens een alveolaire trilklank (Sebregts et al., 2003). Deze realisaties van de *r* lijken dus op elkaar.

Tot slot zal er kort ingegaan worden op de syllabestructuur van het Syrisch-Arabisch. Een lettergreep begint in het Syrisch-Arabisch altijd met een consonant (Attar & Amer, z.d., p. 2). Dit is anders dan in het Nederlands, waar een syllabe met zowel een medeklinker als een klinker kan beginnen. Daarnaast kan er in het Syrisch-Arabisch sprake zijn van open en gesloten syllaben. Een open syllabe eindigt met een (lange of korte) klinker. Een gesloten syllabe eindigt met een of meerdere consonanten (Attar & Amer, z.d.). Dit is wel hetzelfde als in het Nederlands, waarin er ook sprake is van zowel open als gesloten syllaben.

De klemtoon ligt in het Syrisch-Arabisch altijd op de voorlaatste lettergreep. Het maakt daarbij niet uit hoelang een woord is en of er sprake is van een open of een gesloten syllabe (Attar & Amer, z.d., p. 2). Dit is anders dan in het Nederlands, waarin de klemtoon bijvoorbeeld ook op de laatste lettergreep kan liggen. Echter speelt klemtoon geen rol van betekenis in het huidige onderzoek, aangezien er gefocust wordt op woorden die bestaan uit slechts één lettergreep.

3. Probleemstelling

Een van de factoren voor succesvolle alfabetisering heeft te maken met het contact met Nederlanders. Hoe meer contact NT2-leerders hebben met moedertaalsprekers van het Nederlands, hoe beter de verstavaardigheid van deze NT2-leerders zou zijn (Kurvers & Stockmann, 2009; Vermeer, 2015, pp. 45-46). Maar hoe meer de taalleerders contact hebben met Nederlandstaligen, hoe meer uitspraakvariatie en accentvariatie ze zullen tegenkomen. Nederland kent namelijk diverse regio's waar verschillende dialecten en accenten worden gehanteerd (Sebregts et al., 2003; Van Bezooijen & Van den Berg, 2004; Van Oostendorp, 1997). Volgens Hosea (2015) kunnen deze regionale verschillen juist problematisch zijn voor de verstaanbaarheid van de boodschap voor NT2-leerders. Zij stelt namelijk dat NT2-leerders de verschillende uitspraakvarianten van woorden vaak niet kennen, met name de leerders die visueel ingesteld zijn en vooral steun ervaren bij de geschreven elementen van taal (Hosea, 2015, p. 107). Analfabeten zullen in de meeste gevallen echter meer auditief ingesteld zijn, omdat zij moeite hebben met lezen en schrijven. Zij koppelen de klanken direct aan een betekenis en niet eerst aan geschreven elementen (Hosea, 2015, p. 107).

Hosea (2015) voegt hier daarom de hypothese aan toe dat ongeletterde taalleerders deze verschillende gesproken vormen makkelijker zouden kunnen herkennen dan geletterde taalleerders, omdat ongeletterden dus auditiever ingesteld zijn. Wel zouden zij daardoor meer moeite hebben "met het herkennen van de geschreven vorm, omdat zij geneigd zijn woorden te schrijven 'zoals je ze uitspreekt' (...)." (Hosea, 2015; p.107).

Deze hypothese van Hosea (2015, p. 107) vormt de aanleiding voor dit onderzoek en zal hier als alternatieve hypothese gehanteerd worden. Er zal namelijk worden gekeken of geletterdheid van de NT2-leerders daadwerkelijk invloed heeft op de capaciteit om verschillende uitspraakvarianten van de Nederlandse klanken *g* en *r* te categoriseren tot hetzelfde foneem.

4. Onderzoeksvraag en hypothesen

De hoofdvraag die in het huidige onderzoek is opgesteld, luidt als volgt:

In hoeverre speelt ongeletterdheid van Syrische NT2-leerders een rol bij de categorisatie van uitspraakvarianten van klanken tot hetzelfde foneem?

De focus zal hierbij worden gelegd op de correcte herkenning van de klanken *g* en *r* in de verschillende accenten.

De onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van een aantal deelvragen. Die deelvragen staan hieronder weergegeven:

(1) Welke rol hebben regionale accenten in de foneemcategorisatie van Syrische NT2-leerders?

(2) Welke invloed heeft de positie van de fonemen g en r in het woord op de foneemcategorisatie van Syrische NT2-leerders?

4.1. Hypothesen

4.1.1. Hypothesen bij de hoofdvraag

Nulhypothese:

De hypothese is dat geletterdheid geen rol speelt in de categorisatie van verschillende uitspraakvarianten van de r en de g . Omdat er geen effect van geletterdheid op de herkenning van de uitspraakvarianten van de fonemen r en g wordt verwacht, wordt deze hypothese beschouwd als de nulhypothese van dit onderzoek.

Deze hypothese vindt steun in de bevindingen van Huettig en Mishra (2014), die stellen dat geletterdheid weliswaar zorgt voor een betere fonologische verwerking en een toegenomen fonologisch bewustzijn (de kennis dat woorden in kleinere segmenten kunnen worden opgedeeld), maar geen rol speelt bij de categorische perceptie van klanken.

De voorspelling is dat de ongeletterde NT2-leerders in het experiment ongeveer evenveel fouten zullen maken bij de categorisatie van de fonemen g en r als de geletterde NT2-leerders. Als dat inderdaad het geval blijkt te zijn, kan deze hypothese worden aangenomen.

Alternatieve hypothese:

De alternatieve hypothese is de hypothese van Hosea (2015, p. 107) die in sectie 3 is weergegeven. De hypothese luidt dat geletterdheid wel degelijk een rol speelt in de herkenning en categorisatie van uitspraakvarianten van fonemen. Sterker nog, Hosea (2015, p. 107) beweert dat ongeletterde NT2-leerders auditiever zijn ingesteld en daardoor een voordeel hebben bij de foneemcategorisatie ten opzichte van geletterde NT2-leerders.

Als dit daadwerkelijk het geval is, zou dit zichtbaar moeten zijn in de resultaten van het huidige onderzoek. De voorspelling van Hosea (2015) is dat ongeletterde NT2-leerders meer

woorden in de verschillende accenten correct beoordelen dan geletterde NT2-leerders.

4.1.2. Hypothesen bij de deelvragen

Welke rol hebben regionale accenten in de foneemcategorisatie van Syrische NT2-leerders?

De hypothese is dat een overeenkomst tussen het accent van de moedertaalspreker van het Nederlands en de regio waar de NT2-leerder woont de herkenning van de klanken *g* en *r* bevordert.

In het onderzoek zal gevraagd worden aan de NT2-leerders in welke regio in Nederland zij woonachtig zijn. De voorspelling is dat NT2-leerders, ongeacht of ze geletterd of ongeletterd zijn, meer woorden zullen herkennen in het accent dat overeenkomt met de regio waar ze wonen dan in het accent dat niet overeenkomt met de regio waar ze wonen. Dit is immers ook het geval bij moedertaalsprekers van het Nederlands. Inwoners van Limburg verstaan uiteraard het Limburgs accent beter dan het accent in bijvoorbeeld Groningen of Drenthe, omdat ze met deze laatste accenten naar verwachting minder vaak in aanraking komen in hun nabije omgeving in het dagelijks leven.

Welke invloed heeft de positie van de fonemen *g* en *r* in het woord op de foneemcategorisatie van Syrische NT2-leerders?

Aan het begin of aan het eind van een woord kan de manier waarop een klank uitgesproken wordt beïnvloed worden door de klank die daarop volgt of daaraan voorafgaat. Dit is het gevolg van zowel assimilatie als coarticulatie (Daniloff & Hammarberg, 1973; Rietveld & Van Heuven, 1997).

De hypothese is dat de positie van de *g* en de *r* in het woord geen invloed heeft op de herkenning van deze klanken door NT2-leerders. In beide gevallen is er maar één aangrenzende klank die direct invloed heeft op de uitspraak van de desbetreffende klank.

De voorspelling is dat Syrische NT2-leerders woorden met de fonemen *g* en *r* aan het begin van het woord net zo goed kunnen herkennen en categoriseren als woorden waarin de fonemen *g* en *r* aan het eind van het woord voorkomen.

5. Methode

5.1. Procedure

Om de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen te kunnen beantwoorden, is een experiment afgenomen onder analfabete en anders-alfabete Alfacursisten enerzijds en beginnende, reeds geletterde NT2-cursisten op niveau A1 of A2 anderzijds. Zij hebben allemaal het Syrisch-Arabisch als moedertaal. Dit experiment is samengesteld in het programma Qualtrics en verspreid over verschillende NT2-docenten. Bij sommige NT2-cursisten is het experiment persoonlijk afgenomen. Bij vier participanten heeft dit online plaatsgevonden via Zoom. Bij één participant is het experiment afgenomen op de leslocatie van deze persoon. Bij de andere vijf participanten is het experiment afgenomen door de docent of door een persoon die op een andere manier betrokken is bij het taalleerproces van de NT2-leerder.

Bij de instructie van het experiment en de inleidende vragen mochten de NT2-cursisten om assistentie van een docent of een taalmaatje vragen, bijvoorbeeld wanneer ze er niet uitkwamen wat precies de bedoeling van het experiment was. Verder was de intentie wel dat ze het experiment individueel maakten. Zij konden dit experiment invullen op een laptop of een mobiele telefoon met internet waarop ze ook geluid konden afspelen.

Alle componenten van het experiment zijn opgenomen als Nederlandse audiofragmenten en vervolgens toegevoegd aan het experiment, dus ook de inleidende vragen en de instructie van het experiment. Voor de verspreiding van het experiment onder de NT2-cursisten is eerst aan een NT2-docent gevraagd of deze instructie duidelijk zou zijn voor de (on)geletterde cursisten en zij was van mening dat het op deze manier begrijpelijk voor hen was.

Het experiment had de vorm van een afbeeldinggebaseerde woordherkenningstaak. Hoe deze taak precies is vormgegeven wordt besproken in sectie 5.3.

5.2. Participanten

De participantengroep bestaat uit zowel ongeletterde als geletterde NT2-leerders. Binnen de alfabetiseringsgroep zijn drie niveaus te onderscheiden, namelijk Alfa A, Alfa B en Alfa C. Als iemand niveau Alfa C heeft voltooid komt dit ongeveer overeen met niveau A1 (Cito, 2008, p. 2). Daarom was het in eerste instantie de bedoeling dat de reeds geletterde participanten afkomstig zouden zijn uit de groep NT2-leerders op A1-niveau. Omdat het lastig was om deze doelgroep te

vinden, is later besloten deze doelgroep te verruimen naar Syrische NT2-leerders op het niveau A1 of A2. De ongeletterde participanten zijn afkomstig uit een van de drie alfagroepen; Alfa A, Alfa B of Alfa C. Op deze manier is het aantal maanden dat de cursisten al NT2-onderwijs volgen naar verwachting redelijk gelijk.

In totaal hebben 10 NT2-leerders deelgenomen aan dit experiment, waarvan 4 geletterde NT2-leerders op A1/A2-niveau en 6 ongeletterde NT2-leerders die op het moment van afname van het experiment een alfabetiseringscursus volgden. Van alle participanten is Syrië het herkomstland en zij hebben allemaal het (Syrisch-)Arabisch als moedertaal. Verdere relevante informatie over de participanten, zoals waar en hoe lang ze in Nederland wonen, wordt hieronder weergegeven in Tabel 1 en Tabel 2.

Tabel 1. Gegevens van de ongeletterde participanten (analfabeten en anders-alfabeten).

Cursist	Woonplaats (provincie)	Hoelang al in NL?	Hoelang al NT2-les?	Geletterd in het (Syrisch-)Arabisch?
PP1	Utrecht	Tussen 1 en 2 jaar	Tussen 0 en 2 maanden	Ja
PP2	Utrecht	Tussen 0 en 1 jaar	Tussen 0 en 2 maanden	Ja
PP3	Utrecht	Tussen 3 en 4 jaar (of langer)	Tussen 6 en 8 maanden (of langer)	Ja
PP4	Utrecht	Tussen 0 en 1 jaar	Tussen 0 en 2 maanden	Ja
PP9	Utrecht	Tussen 2 en 3 jaar	Tussen 6 en 8 maanden (of langer)	Nee
PP10	Noord-Holland	Tussen 0 en 1 jaar	Tussen 6 en 8 maanden (of langer)	Ja

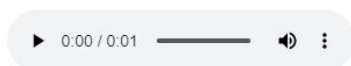
Tabel 2. Gegevens van de geletterde participanten.

Cursist	Woonplaats (provincie)	Hoelang al in NL?	Hoelang al NT2-les?	Geletterd in het (Syrisch-) Arabisch?
PP5	Utrecht	Tussen 2 en 3 jaar	2,5 jaar	Ja
PP6	Zuid-Holland (<i>NT2-les in Utrecht</i>)	Tussen 2 en 3 jaar	2,5 jaar	Ja
PP7	Utrecht	Tussen 1 en 2 jaar	Tussen 0 en 2 maanden	Ja
PP8	Utrecht	Tussen 3 en 4 jaar (of langer)	Tussen 0 en 2 maanden	Ja

5.3. Materiaal

Voor aanvang van het experiment zijn er een aantal inleidende vragen gesteld aan de NT2-leerders. Dit waren vragen over hoelang de cursisten in Nederland woonachtig zijn, of ze in hun moedertaal kunnen lezen en schrijven, hoelang ze al Nederlandse les volgen en in welke regio in Nederland ze woonachtig zijn. Dit laatste zal vooral invloed hebben op het accent van de Nederlandstaligen met wie ze veel contact hebben, omdat de Nederlandstaligen in hun nabije omgeving met dit accent zullen spreken. Deze gegevens zijn verwerkt in Tabel 1 en 2 in sectie 5.2. Daarnaast zijn deze inleidende vragen aan dit onderzoek toegevoegd in Appendix A.

Na deze inleidende vragen begon voor de participanten het experiment. Zij kregen 50 items aangeboden met daarin een combinatie van audio en een afbeelding. De geluidsfragmenten zijn afkomstig uit de database van de Morfologische Atlas van de Nederlandse Dialecten, ook wel de MAND genoemd (Goeman, Taeldeman, & Van Reenen, 1980). Deze database is te raadplegen via de site van het Meertens Instituut (<https://www.meertens.knaw.nl/mand/database/>). In 32 van de 50 items kwamen de geluidsfragmenten overeen met de afbeelding die de participanten aangeboden kregen. De andere 18 items zijn filleritems waarbij de audio niet overeenkwam met de afbeelding. De participanten moesten aangeven of het woord dat zij hoorden overeenkwam met de afbeelding die zij zagen. Als het overeenkwam, moesten zij op een groene smiley klikken. Als dit niet overeenkwam, moesten zij op een rode emoticon klikken. Een voorbeeld van een item is hieronder weergegeven.



Figuur 1. Voorbeelditem met het woord 'oog'. De groene smiley is hier aangeklikt als correct antwoord, wat betekent dat de audio 'oog' overeenkomt met de afbeelding.

Voor dit experiment zijn woorden geselecteerd die aan bod komen in de NT2-alfabetiseringsmethode *Nieuwe Start! Alfabetisering*. Hierin staan woorden die NT2-leerders (die met deze methode werken) op niveau Alfa A, Alfa B of Alfa C leren. Daaruit zijn woorden gekozen met een *r* of een *g* aan het begin of aan het eind van het woord, waarvan de audio in verschillende accenten is opgenomen in de MAND.

In alle gevallen kenden de participanten de woorden die in het experiment als audiofragment aangeboden werden. Dit is van tevoren gecontroleerd bij de desbetreffende NT2-docenten. Ze hoefden deze gesproken woorden niet zelf te kunnen lezen en schrijven, alleen te kunnen herkennen en te kunnen koppelen aan de juiste betekenis (in de vorm van een afbeelding).

Om verschillende uitspraakvarianten van de *r* en de *g* aan te bieden aan de participanten wordt een onderscheid gemaakt tussen twee varianten van zowel de *r* als de *g*. Daarnaast wordt er grofweg een onderscheid gemaakt tussen twee regio's waar deze verschillende uitspraakvarianten voorkomen. Aan de ene kant zal er gekeken worden naar Noord- en West-Nederland, waar een combinatie van een tongpunt-*r* en een harde *g* voorkomt. Aan de andere kant wordt de regio Oost- en Zuid-Nederland onderscheiden, waar een combinatie van een huig-*r* en een zachte *g* wordt gehanteerd (Van Bezooijen & Van den Berg, 2004; Van Oostendorp,

1997). Onder Noord-Nederland vallen de provincies Groningen, Friesland en Drenthe. De provincies Overijssel en Gelderland worden beschouwd als regio Oost-Nederland. Met regio Zuid-Nederland worden in dit onderzoek de provincies Noord-Brabant en Limburg bedoeld. Tot slot bestaat West-Nederland uit de provincies Zuid-Holland, Noord-Holland en Utrecht. De provincies Flevoland en Zeeland worden in deze indeling en daarmee in dit experiment buiten beschouwing gelaten.

Sprekers

Uit de MAND zijn per regio drie sprekers geselecteerd. Uit de regio Noord- en West-Nederland, met de tongpunt-*r* en de harde *g*, zijn sprekers geselecteerd uit Sliedrecht, Laren en Den Oever. Uit de regio Oost- en Zuid-Nederland, met de combinatie van een huig-*r* en een zachte *g*, zijn sprekers geselecteerd uit Tilburg, Breda en Sevenum. Deze plaatsen zijn in Figuur 2 op de kaart aangegeven. Vanaf nu zal er in dit onderzoek naar regio Noord- en West-Nederland worden verwezen als regio Noord en naar regio Oost- en Zuid-Nederland als regio Zuid.



Figuur 2. Afkomst van de sprekers van de MAND uit de regio's Noord- en West-Nederland (rood) en Oost- en Zuid-Nederland (groen).

Er is rekening gehouden met een zo neutraal mogelijke uitspraak van de woorden. Vandaar dat per regio drie sprekers zijn geselecteerd, zodat er altijd een spreker tussen zat die de woorden wel met een regionaal accent uitspraak, maar niet in een dialect. De MAND is namelijk een dialectatlas, dus sommige sprekers hanteerden een sterk regionaal gekleurde uitspraak van bepaalde klanken. Dit kwam vooral veel voor bij sprekers uit de regio's Twente, Zuid-Limburg, Friesland en Groningen. Daarom zijn er uit deze regio's geen sprekers geselecteerd.

Daarnaast zijn er uit de twee regio's twee mannelijke en één vrouwelijke spreker

geselecteerd. De mannelijke sprekers komen uit Tilburg, Breda, Laren en Sliedrecht. De vrouwelijke sprekers komen uit Den Oever en Sevenum.

Naast de verschillende uitspraken van de woorden is ook gekeken naar de verschillende posities van de *r* en de *g* in het woord. Per positie van de *r* en de *g* zijn vier woorden geselecteerd; vier woorden met een *r* aan het begin van het woord en vier woorden met een *r* aan het eind van een woord. Hetzelfde geldt voor de *g*. De middenpositie van het woord is in dit experiment buiten beschouwing gelaten.

Er wordt naar de positie van deze fonemen in het woord gekeken, omdat omringende klanken invloed kunnen hebben op de uitspraak van een bepaald foneem. Dit is het gevolg van coarticulatie en assimilatie (Daniloff & Hammarberg, 1973; Rietveld & Van Heuven, 1997).

In totaal zijn er dus zestien verschillende woorden. De participanten hebben deze zestien woorden twee keer aangeboden gekregen, namelijk in twee verschillende uitspraakvarianten. Inclusief achttien filleritems levert dit in totaal vijftig verschillende items op. Een lijst van alle items is weergegeven in Appendix B.

In acht van de achttien filleritems lijkt het woord dat door middel van de afbeelding wordt uitgedrukt op het woord dat in de audio wordt uitgesproken. Echter wijkt dit af op maar één klank, namelijk de cruciale klank *r* of *g*. Bij de audio 'ster' staat dan bijvoorbeeld een afbeelding van een step. In de andere tien filleritems lijkt het woord dat door middel van de afbeelding wordt uitgedrukt helemaal niet op het woord uit het audiofragment.

6. Analyse en resultaten

Voor de resultaten van het onderzoek is een *generalized linear mixed model* (GLMM) gebruikt met binaire uitkomstopties (goed of fout). De statistische analyse hiervan is uitgevoerd in het programma RStudio (RStudio Team, 2021). Deze analyse is terug te vinden in sectie 6.2. Daaraan voorafgaand zal in sectie 6.1. een eerste blik op de data worden geworpen.

Het item 'rok' is uit het experiment verwijderd, zowel met de uitspraak met de tongpunt-*r* als met de huig-*r*. Een van de docenten waarmee het experiment was gedeeld gaf namelijk als feedback dat zij en haar NT2-cursisten het woord 'brok' hoorden in plaats van 'rok'. Na het nogmaals beluisteren van dit audiofragment bleek dit inderdaad het geval te zijn. De beoordeling van dit fragment was ook veelal foutief, wat hierdoor verklaard kan worden. Daarom is besloten om dit item uit de dataset te verwijderen. Het filleritem met het audiofragment 'rok' is

daarentegen wel gehandhaafd in de dataset. De afbeelding die de participanten hierbij aangeboden kregen was namelijk een sok, en zowel 'brok' als 'rok' zijn anders dan 'sok'. Dit item zouden de participanten dus in beide gevallen als foutief moeten beoordelen. Hierdoor zijn er van de 50 items nog 48 items over die zijn geanalyseerd.

6.1. Een eerste blik op de data

De manier waarop de items beoordeeld zijn door de participanten is allereerst vergeleken met de correcte antwoorden. Het totaal aantal fouten en het aantal fouten per factor zijn hieronder weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3. Het aantal fouten (per factor) gemaakt door de individuele participanten en het aantal fouten (per factor) gemaakt door alle participanten samen.

	Totaal aantal fouten per cursist	Fouten per regio	Fouten per foneem	Fouten per positie van het foneem
PP1 (Alfa)	6	5 Zuid, 1 Noord	4 g, 2 r	3 begin, 3 eind
PP2 (Alfa)	7	6 Zuid, 1 Noord	7 g, 0 r	3 begin, 4 eind
PP3 (Alfa)	8	5 Zuid, 3 Noord	6 g, 2 r	4 begin, 4 eind
PP4 (Alfa)	3	3 Zuid, 0 Noord	3 g, 0 r	3 begin, 0 eind
PP5 (A2)	4	2 Zuid, 2 Noord	2 g, 2 r	1 begin, 3 eind
PP6 (A2)	4	1 Zuid, 3 Noord	2 g, 2 r	1 begin, 3 eind
PP7 (A2)	3	2 Zuid, 1 Noord	1 g, 2 r	0 begin, 3 eind
PP8 (A2)	2	1 Zuid, 1 Noord	2 g, 0 r	0 begin, 2 eind
PP9 (Alfa)	3	3 Zuid, 0 Noord	2 g, 1 r	1 begin, 2 eind
PP10 (Alfa)	6	4 Zuid, 2 Noord	4 g, 2 r	2 begin, 4 eind
Totaal	46 (13 geletterd, 33 ongeletterd)	32 Zuid, 14 Noord	33 g, 13 r	18 begin, 28 eind

Gemiddeld hebben de participanten 4,6 fouten per persoon gemaakt in de 50 items die zij kregen voorgeschoteld. In totaal zijn er slechts 46 fouten gemaakt door alle tien de NT2-leerders samen. Dat betekent dat er van de in totaal 478 items maar liefst 432 items door de

participanten op correcte wijze zijn beoordeeld.

Items die het vaakst fout beoordeeld zijn

Er zijn zeven items die door drie of meer participanten foutief beoordeeld zijn. In al deze items kwam de audio overeen met de afbeelding, maar gaven de participanten die dit item foutief hebben beoordeeld aan dat dit niet zo was. Dit was het geval bij de volgende items:

Geit	(regio Zuid)	Fout beoordeeld door 5 participanten
Goud	(regio Zuid)	Fout beoordeeld door 4 participanten
Mug	(regio Noord)	Fout beoordeeld door 4 participanten
Mug	(regio Zuid)	Fout beoordeeld door 3 participanten
Riem	(regio Zuid)	Fout beoordeeld door 3 participanten
Oog	(regio Zuid)	Fout beoordeeld door 3 participanten
Deur	(regio Zuid)	Fout beoordeeld door 3 participanten

De verschillende onafhankelijke variabelen

Geletterdheid

De NT2-leerders op A1- of A2-niveau maakten gemiddeld 3,25 fouten per persoon (13 fouten gemaakt door 4 participanten). De ongeletterde NT2-leerders hebben gemiddeld 5,5 fouten per persoon gemaakt (33 fouten gemaakt door 6 participanten).

Regio van de spreker

In totaal zijn er door de participanten 32 fouten gemaakt als de spreker uit regio Zuid-Nederland afkomstig was en 14 fouten als de spreker uit regio Noord-Nederland afkomstig was. Gemiddeld zijn dit 3,2 fouten per persoon bij de spreker uit regio Zuid-Nederland en 1,4 fouten per persoon bij de spreker uit Noord-Nederland. De gealfabetiseerde NT2-leerders maakten gemiddeld 1,5 fouten per persoon bij de spreker uit regio Zuid-Nederland en 1,75 fouten per persoon bij de spreker uit Noord-Nederland. De ongeletterde NT2-leerders maakten gemiddeld 4,33 fouten per persoon bij de spreker uit Zuid-Nederland en 1,16 fouten per persoon bij de spreker uit regio Noord-Nederland.

Foneem

In totaal zijn er 33 fouten gemaakt als het foneem *g* in het woord zat en 13 fouten als het foneem *r* in het woord zat. Dit zijn gemiddeld 3,3 fouten per persoon met het foneem *g* en 1,3 fouten per persoon met het foneem *r*. De geletterde participanten maakten gemiddeld 1,75 fouten per persoon met het foneem *g* en 1,5 fouten per persoon met het foneem *r*. De ongeletterde participanten maakten gemiddeld 4,33 fouten per persoon met het foneem *g* en 1,16 fouten per persoon met het foneem *r*.

Positie van het foneem *g* of *r* in het woord

In totaal zijn er 18 fouten gemaakt door de participanten in het geval dat het foneem *g* of *r* aan het begin van een woord stond. Daartegenover zijn er 28 fouten gemaakt in het geval dat het foneem *g* of *r* aan het eind van een woord stond. Dit zijn gemiddeld 1,8 fouten per persoon aan het begin van een woord en 2,8 fouten per persoon aan het eind van een woord.

De geletterde NT2-leerders maakten gemiddeld 0,5 fouten per persoon wanneer het foneem zich aan het begin van een woord bevond en 2,75 fouten per persoon als het foneem zich aan het eind van een woord bevond. De NT2-leerders in het alfabetiseringstraject maakten gemiddeld 2,66 fouten per persoon als het foneem aan het begin van een woord stond en 2,83 fouten per persoon als het foneem zich aan het eind van het woord bevond.

Combinatie van de variabelen foneem en regio

Van de 33 fouten die met het foneem *g* zijn gemaakt, zijn dit 22 fouten met de *g* uit regio Zuid (de /y/) en 11 fouten met de *g* uit regio Noord (de /χ/). Van de 13 fouten die met het foneem *r* zijn gemaakt, zijn er 10 fouten met de *r* uit regio Zuid (de huig-r) en 3 fouten met de *r* uit regio Noord (de tongpunt-r) gemaakt.

6.2. Statistische analyse

Zoals eerder vermeld is er een *generalized linear mixed-effects model* (GLMM) gebruikt voor de data-analyse. Zo kon worden onderzocht of de variabelen geletterdheid, regio van de spreker, het foneem (*g* of *r*) en de plaats van dit foneem in het woord invloed hadden op de categorisatie van deze klanken als hetzelfde foneem. Deze variabelen worden de *fixed factors* genoemd. De *random factors* zijn de participanten en de items die aan de participanten aangeboden werden.

Alle verzamelde data in Qualtrics zijn allereerst uitgewerkt in een Excelbestand. In dit

Excelbestand zijn voor de uitkomstvariabele 'beoordeling van de items' drie kolommen aangemaakt: één kolom voor het antwoord dat de participanten gaven, één kolom met daarin de correcte antwoorden en één kolom met daarin of het antwoord van de participanten goed of fout was. Deze laatste kolom is de kolom die geanalyseerd is. Er is hierbij sprake van een binaire uitkomstvariabele, namelijk goed (1) of fout (0).

Voor de statistische analyse zijn in totaal acht modellen geconstrueerd. Het eerste model was het basismodel, waarin enkel de *random factors* 'participant' en 'item' zijn meegenomen. In de hierop volgende modellen is per model telkens één *fixed factor* toegevoegd. In de laatste drie modellen zijn hieraan ook nog interacties tussen deze factoren toegevoegd.

Deze modellen zijn daarna onderling met elkaar vergeleken door middel van ANOVA's. Zo kon worden bepaald welk model het best aansloot op de data. Dat bleek model 5 te zijn. In dit model zijn alle *fixed factors* (geletterdheid, regio, foneem en de positie van het foneem in het woord) meegenomen, evenals een interactie tussen de geletterdheid van de participanten en de regio waar de spreker vandaan kwam.

Het model toont aan dat er geen hoofdeffect is van geletterdheid van de NT2-leerders (SE = 0.58, $z = 0.87$, $p = 0.38$). Er is evenmin sprake van een hoofdeffect van de regio waar de sprekers vandaan kwamen (SE = 0.72, $z = 0.22$, $p = 0.91$) of van de positie van het foneem *r* of *g* in het woord (SE = 0.54, $z = -1.53$, $p = 0.13$). Geletterdheid, regio en positie van het foneem hebben dus geen significant effect op de capaciteit van NT2-leerders om regionale uitspraakvarianten van de fonemen *g* en de *r* correct te categoriseren. Wel is er een hoofdeffect van foneem gevonden (SE = 0.54, $z = 2.19$, $p < 0.05$). Welk foneem wordt aangeboden aan de NT2-leerders heeft dus een significant effect op de uitkomstvariabele. Woorden met het foneem *g* worden significant vaker verkeerd beoordeeld door NT2-leerders dan woorden met het foneem *r*.

Tot slot is er ook een interactie-effect gevonden tussen geletterdheid en regio (SE = 0.77, $z = -2.38$, $p < 0.05$). Als hier nader naar wordt gekeken, blijkt dat er geen significant effect is van geletterdheid op de correcte categorisatie van klanken die uitgesproken zijn in een noordelijk accent ($p = 0.39$). Daarentegen blijkt er wel sprake te zijn van een significant effect van geletterdheid op de correcte categorisatie van klanken die uitgesproken zijn in een zuidelijk accent ($p < 0.05$).

7. Discussie

Aan de hand van de uitgevoerde statistische analyse kan worden gekeken welke hypothesen aangenomen kunnen worden en welke hypothesen moeten worden verworpen. Na deze terugblik op de hypothesen in sectie 7.1 zullen in sectie 7.2 nog een aantal suggesties voor vervolgonderzoek volgen.

7.1. Een terugblik op de hypothesen

Hypothese 1: Geletterdheid speelt geen rol in de herkenning van verschillende uitspraakvarianten van de r en de g.

Het is inderdaad zo dat geletterdheid op zichzelf geen significant effect heeft op de uitkomstvariabele. Als er echter gekeken wordt naar de interactie van deze geletterdheid met de regio van de sprekers die voor de audiofragmenten geselecteerd zijn, dan blijkt er wel degelijk een effect van geletterdheid zichtbaar op de capaciteit van de NT2-leerders om verschillende uitspraakvarianten te herkennen en te categoriseren.

Er is geen effect van geletterdheid zichtbaar als het gaat om de categorisatie van klanken die zijn uitgesproken met een noordelijk accent. Wel is er een effect van geletterdheid als het gaat om het correct herkennen en beoordelen van klanken die zijn uitgesproken door iemand met een zuidelijk accent. Ongeletterde NT2-leerders blijken hier significant meer moeite mee te hebben dan gealfabetiseerde NT2-leerders op A1- of A2-niveau. Als het accent van de spreker minder bekend is voor de NT2-leerders, dan zijn de geletterde NT2-leerders dus beter in staat om de varianten van de *g* en de *r* correct te categoriseren dan de ongeletterde NT2-leerders. In dat opzicht speelt geletterdheid wel degelijk een rol en dus kan deze hypothese slechts deels worden aangenomen.

Hypothese 2: Ongeletterde NT2-leerders zijn auditiever ingesteld en hebben daarom een voordeel bij de foneemcategorisatie ten opzichte van geletterde NT2-leerders (Hosea, 2015).

Uit de resultaten is gebleken dat er geen significant verschil is aangetroffen tussen geletterde en ongeletterde Syrische NT2-leerders wat betreft de beoordeling van de uitspraakvarianten van de *g* en de *r* in gesproken woorden. Bij de interactie tussen de factoren geletterdheid en regio is daarnaast te zien dat geletterde participanten significant beter zijn in het categoriseren van de

fonemen die zijn uitgesproken met een zuidelijk accent dan ongeletterde participanten. Het blijkt dus dat ongeletterden geen voordeel hebben bij de herkenning van uitspraakvarianten van klanken omdat zij auditiever ingesteld zouden zijn dan gealfabetiseerde NT2-leerders. De hypothese van Hosea (2015) moet daarom worden verworpen.

Hypothese 3: Een overeenkomst tussen het accent van de moedertaalspreker van het Nederlands en de regio waar de NT2-leerder woont bevordert de herkenning van de klanken g en r.

Om deze hypothese te kunnen bevestigen of verwerpen moest eerst worden gekeken naar de woonplaats van de NT2-leerders. Alle participanten zijn woonachtig in de regio West-Nederland, ook wel bekend als de Randstad. In dit gebied worden een harde *g* en een tongpunt-*r* gehanteerd (Van Oostendorp, 1997; Van Bezooijen & Van den Berg, 2004; Sebregts et al., 2003). Om deze hypothese te bevestigen zouden de participanten dus minder fouten gemaakt moeten hebben bij de beoordeling van de noordelijke sprekers dan bij de beoordeling van de zuidelijke sprekers.

De participanten maakten gemiddeld ongeveer twee keer zoveel fouten met het zuidelijke accent dan met het noordelijke accent (32 tegenover 14 fouten). Desalniettemin bleek er geen significant hoofdeffect te bestaan van de regio van de spreker op de categorisatie van klanken door de NT2-leerders. Deze hypothese moet dus worden verworpen.

Hypothese 4: De positie van de g of de r in het woord heeft geen invloed op de correcte herkenning van deze klanken.

Er is geen significant verschil zichtbaar tussen de positie van de fonemen *g* en *r* in het woord en de al dan niet correcte beoordeling van dit item. De NT2-leerders herkennen het foneem dus even goed aan het begin van het woord als aan het eind van het woord. Het lijkt erop dat coarticulatie en assimilatie niet in de weg staan voor de NT2-leerders om de klanken op verschillende posities in het woord correct te kunnen herkennen en categoriseren (Daniloff & Hammarberg, 1973; Rietveld & Van Heuven, 1997). Deze hypothese kan dus worden bevestigd.

7.2. Suggesties voor vervolgonderzoek

In vervolgonderzoek zou het interessant zijn om naast de consonanten *g* en *r* ook naar uitspraakvariatie in klinkers te kijken. Wat betreft klinkers is er namelijk ook veel fonologische variatie zichtbaar in verschillende regio's in Nederland (Adank, Van Heuven, & Van Hout, 1999). Op die manier kan fonologische variatie in klinkers en medeklinkers met elkaar worden

vergeleken en onderzocht worden of NT2-leerders bijvoorbeeld meer moeite hebben met het verstaan van verschillende uitspraakvarianten van klinkers of van medeklinkers.

Daarnaast is het relevant om in vervolgonderzoek het huidige onderzoek te redupliceren, maar dan met meer participanten. In het huidige onderzoek zijn slechts tien participanten getest, wat geen grote steekproef is. Als er meer proefpersonen in het onderzoek meegenomen worden, zou dit tot meer representatieve resultaten leiden. Wellicht zou hierbij ook nagedacht kunnen worden over een onderscheid tussen analfabete en anders-alfabete NT2-leerders. Mogelijk liggen de resultaten van de ongeletterde en de geletterde NT2-cursisten in dit onderzoek zo dicht bij elkaar omdat de groep ongeletterden vooral bestaat uit anders-alfabeten, die wel in het Syrisch-Arabisch kunnen lezen en schrijven. Doordat zij het principe van lezen en schrijven al kennen zijn zij wellicht toch verder geletterd in het Nederlands dan vooraf werd gedacht. Het is mogelijk dat het onderzoek andere resultaten oplevert als er enkel naar geletterden tegenover volledig ongeletterde NT2-leerders wordt gekeken.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek heeft te maken met de moedertaal van de participanten. In het huidige onderzoek is gefocust op NT2-leerders die afkomstig zijn uit Syrië en die het Syrisch-Arabisch als moedertaal hebben. Als er NT2-leerders uit verschillende landen en met verschillende moedertalen meegenomen zouden worden, zouden sommige NT2-leerders waarschijnlijk wel al de klanken *g* en *r* in hun moedertaal hebben en ze daardoor vlekkeloos kunnen herkennen door middel van transfer (Vermeer, 2015), terwijl andere NT2-leerders deze klanken misschien allebei nog niet kennen vanuit hun moedertaal en op basis daarvan al tegen een achterstand aanlopen ten opzichte van die andere cursisten. Om verschillen te voorkomen in de resultaten die gebaseerd zijn op verschillen in moedertaal of op bijvoorbeeld cultuurverschillen is er in het huidige onderzoek gekozen voor enkel Syrische NT2-leerders. In vervolgonderzoek zou een focus gelegd kunnen worden op NT2-leerders met een andere moedertaal, waarin bijvoorbeeld de klanken *g* en *r* niet voorkomen. Dat zou dan vergeleken kunnen worden met het huidige onderzoek, om te kijken wat voor invloed transfer heeft op het correct categoriseren van uitspraakvarianten van klanken tot hetzelfde foneem.

In het huidige onderzoek zijn acht van de tien participanten woonachtig in de provincie Utrecht. De andere twee participanten zijn woonachtig in de provincies Zuid-Holland en Noord-Holland. Deze provincies maken allemaal onderdeel uit van de Randstad, waar veelal het Standaardnederlands wordt gesproken (Pinget, Rotteveel, & Van de Velde, 2014). In vervolgonderzoek zou het interessant zijn om ook participanten uit andere provincies te onderzoeken, zodat de invloed van de woonplaats van de NT2-leerders op de herkenning van de verschillende regionale accenten beter in kaart kan worden gebracht.

Een laatste suggestie voor vervolgonderzoek heeft te maken met de verschillende etnolecten die Nederland rijk is. Etnolecten vormen ook een bron van uitspraakvariatie binnen

Nederland. Deze vorm van uitspraakvariatie is in deze studie echter niet onderzocht, omdat er enkel is gekeken naar de verstavaardigheid van NT2-leerders wat betreft de regionale uitspraakvariatie bij moedertaalsprekers van het Nederlands. Etnolecten zijn daarentegen uitspraakvarianten van minderheidsgroepen die in de meeste gevallen niet het Nederlands als moedertaal hebben (Dialectloket, z.d.; Muysken, 2013, pp. 741-742). Bij een etnolect worden kenmerken uit de moedertaal behouden en toegepast in het Nederlands (Meertens Instituut, z.d.). Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken hoe goed NT2-leerders de verschillende uitspraakvarianten van klanken in verschillende etnolecten kunnen verstaan. Naar verwachting hebben NT2-leerders vooral veel contact met andere NT2-leerders uit dezelfde etnische groep als zichzelf die hetzelfde etnolect beheersen. Zij zullen de klanken in dit etnolect naar verwachting beter verstaan dan de klanken die zijn uitgesproken in een ander etnolect. Ook zullen zij dit waarschijnlijk beter kunnen verstaan dan regionale uitspraakvarianten van moedertaalsprekers van het Nederlands.

8. Conclusie

In de huidige studie is door middel van een afbeeldinggebaseerde woordherkenningstaak onderzocht of geletterdheid invloed heeft op de capaciteit van Syrische NT2-leerders om verschillende regionale uitspraakvarianten van de *r* en de *g* als hetzelfde foneem te categoriseren. Op basis van de resultaten van het uitgevoerde onderzoek kan geconcludeerd worden dat geletterdheid van Syrische NT2-leerders een beperkte doch belangrijke rol speelt bij deze capaciteit om uitspraakvarianten van de klanken *g* en *r* tot hetzelfde foneem te categoriseren. Er is geen hoofdeffect van geletterdheid geconstateerd in het huidige onderzoek. Daarentegen is het wel zo dat ongeletterde NT2-leerders meer moeite ervaren met herkennen van een zuidelijk accent dan geletterde NT2-leerders. Wat betreft het noordelijke accent is geen significant verschil gevonden tussen deze twee groepen. Het effect van geletterdheid op de foneemcategorisatie blijkt dus complexer te zijn dan vooraf werd gedacht.

Alle participanten waren woonachtig in Utrecht en omstreken, een gebied dat tot de Randstad gerekend wordt. Het zuidelijke accent staat dus verder af van het accent dat zij in het dagelijks leven naar verwachting vaak zullen horen. Geletterde NT2-leerders lijken in staat beter met deze uitspraakvariant te kunnen omgaan dan ongeletterde NT2-leerders. De hypothese van Hosea (2015) kan daarom op basis van dit onderzoek worden verworpen. Echter moet wel een slag om de arm worden gehouden wat betreft de generalisatie van deze conclusie naar de gehele populatie, aangezien er in het huidige onderzoek sprake is van een kleine steekproefgrootte. Voor een grotere betrouwbaarheid zou het onderzoek gereduceerd moeten worden met een

grotere steekproef.

Verder bleek de positie van de *g* en de *r* in het woord geen invloed te hebben op de herkenning en categorisatie van deze klanken. Wel bleken de NT2-leerders significant meer moeite te hebben met de correcte herkenning en categorisatie van het foneem *g* dan met het foneem *r*. Op basis van het huidige onderzoek kan niet met zekerheid worden vastgesteld:

- Of dit komt doordat de *r* in het Syrisch-Arabisch meer overeenkomsten vertoont met de *r* in het Nederlands dan de *g*;
- Of de *r* onder invloed van transfer dus vaker correct gecategoriseerd wordt dan de *g* (Vermeer, 2015; Van Hasselt, 2007).

Tot slot zou het nuttig zijn om binnen het NT2-onderwijs meer nadruk te leggen op de interactionele benadering (Vermeer, 2015; Brandsen, 2016). Taalaanbod vanuit de Nederlandstalige omgeving is erg belangrijk voor het leren van het Nederlands als tweede taal. Hierbij is het zaak dat cursisten genoeg interactie hebben met moedertaalsprekers van het Nederlands, die allerlei verschillende accenten kunnen hebben (Vermeer, 2015; Brandsen, 2016). Extra nadruk kan worden gelegd op het leren omgaan met verschillende uitspraakvarianten van een foneem, zodat NT2-leerders de verschillende uitspraakvarianties nog beter leren herkennen en beter kunnen categoriseren. Met name de accenten die verder afstaan van het accent dat wordt gesproken in de woonomgeving van de NT2-leerders verdienen hierbij extra aandacht.

Bibliografie

- Adank, P., van Heuven, V. J., & van Hout, R. (1999). Uitspraak van Nederlandse klinkers in Noordelijk Standaardnederlands en in Zuid-Limburg; een akoestische en perceptieve studie". In E. Huls & B. Weltens (Red.), *Artikelen van de derde sociolinguïstische conferentie* (pp. 15-26). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Attar, Z., & Amer, S. (z.d.). Syrisch-Arabisch. Geraadpleegd van <https://docplayer.nl/141898082-Syrisch-arabisch-zahraa-attar-sohaila-amer.html>.
- Bodde-Alderlieste, M., Paus, H., Smits, M., van Toorenburg, H. (2002). Taalontwikkeling in een notendop. *Driemaal taal* (pp. 13-42). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Boom NT2 Dossier (z.d.). Inburgeren en examens. Geraadpleegd van https://www.nt2.nl/nl/dossier/naar_nederland/inburgeren_en_examens.
- Brandsen, J. (2016). *Het leren van Nederlands als tweede taal. Doelstellingen van leeders en leerdoelen van NT2-methodes vergeleken* (Bachelorscriptie).
- Bureau ICE (z.d.). Referentieniveaus Raamwerk NT2. Geraadpleegd van <https://handleiding.toets.nl/referentieniveaus-raamwerk-nt2-1059>.
- Cito (2008). Raamwerk Alfabetisering NT2. Geraadpleegd van https://www.cito.nl/-/media/files/nt2/cito_ve_raamwerk_alfabetisering.pdf?la=nl-NL.
- Dalderop, K., Liemberg, E., & Teunisse, F. (2002). Raamwerk NT2. Geraadpleegd van <https://www.cinop.nl/wp-content/uploads/2020/02/Raamwerk-NT2.pdf>.
- Daniloff, R. G., & Hammarberg, R. E. (1973). On defining coarticulation. *Journal of Phonetics*, 1(3), 239-248.
- Dialectloket (z.d.). Wat zijn etnolecten? Universiteit Gent. Geraadpleegd van <https://www.dialectloket.be/tekst/etnolecten/wat-zijn-etnolecten/>.
- Doeleman, R., & van Hout, R. W. N. M. (1999). De smaak van spraak. Etnolecten, stereotypen en beeldvorming. In W. Shadid & P. van Koningsveld (Red.), *Beeldvorming en interculturele communicatie. Sociaal-wetenschappelijke en sociolinguïstische studies* (pp. 180-192).
- Ferguson, C. A. (1969). The /g/ in Syrian Arabic: Filling a Gap in a Phonological Pattern. *Word*, 25(1-3), 114-119. DOI: 10.1080/00437956.1969.11435561.

- Goeman, A. C. M., Taeldeman, J. & Van Reenen, P. (1980). MAND database. Geraadpleegd van <https://www.meertens.knaw.nl/mand/database/>.
- Haddad, S., & Richters, J. (2011). 'Arabisch: leuk om te leren!'. *Levende Talen Magazine*, 98(3), 4-10.
- Heijmer, T., & Vonk, R. (2002). Effecten van een regionaal accent op de beoordeling van de spreker. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 57, 108-113.
- Hosea, C. (2015). Luisteren. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 93-131). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Huettig, F., & Mishra, R. K. (2014). How literacy acquisition affects the illiterate mind– A critical examination of theories and evidence. *Language and Linguistics Compass*, 8(10), 401-427. DOI: 10.1111/lnc3.12092.
- Huettig, F. (2015). Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. *Adult literacy, second language, and cognition. LESLLA Proceedings 2014* (pp.1-13).
- Kurvers, J. (2003). De binnenwereld van teksten; analfabeten over syllogismen en verhalen. *Levende Talen Magazine*, 4(2), 31-38.
- Kurvers, J. (2015). Alfabetisering. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 272-313). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kurvers, J. & Stockmann, W. (2009). Wat werkt in Alfabetisering NT2? *Alfa-nieuws. Jaargang 12* (pp. 7-11).
- Leufkens, S., & Hebing, A. (2018). Webapplicatie: Moedertaal in NT2 (MoedINT2). Geraadpleegd van <https://www.moedint2.nl>.
- Lybaert, C., van Hest, E., & Van Cleemputte, S. (2019). Over de tweestrijd tussen taalnorm en taalrealiteit: Hoe NT2-leerkrachten uit een Gentse school worstelen met niet-standaardtalige variatie in het NT2-onderwijs. *Internationale Neerlandistiek*, 57(3), 205-224.
- Meertens Instituut (z.d.). Wat zijn etnolecten? Geraadpleegd van <https://www.meertens.knaw.nl/cms/nl/onderzoek/faq/145215-wat-zijn-etnolecten>.
- Muysken, P. (2013). Ethnolects of Dutch. *Dutch* (pp.739-761). De Gruyter.

- NOS (2019, 9 september). *2,5 miljoen laaggeletterden is 'een probleem van ons allemaal'*. Geraadpleegd van <https://nos.nl/artikel/2300962-2-5-miljoen-laaggeletterden-is-een-probleem-van-ons-allemaal.html>.
- Owaida, H. (2015). Speech sound acquisition and phonological error patterns in child speakers of Syrian Arabic: a normative study. City University London.
- Pinget, A. F., Rotteveel, M., & Van de Velde, H. (2014). Standaardnederlands met een accent - Herkenning en evaluatie van regionaal gekleurd Standaardnederlands in Nederland. *Nederlandse taalkunde*, 19(1), 3-45. Amsterdam University Press. DOI: 10.5117/NEDTAA2014.1.PING.
- Rietveld, A.C.M., & van Heuven, V.J. (1997). Articulatie en fonetische processen. *Algemene fonetiek* (pp. 181-210). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Rijksoverheid (z.d.). *Moet ik als nieuwkomer inburgeren?* Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inburgeren-in-nederland/vraag-en-antwoord/moet-ik-als-nieuwkomer-inburgeren>.
- RStudio Team (2021). RStudio: Integrated Development Environment for R. RStudio, PBC, Boston.
- Sebregts, K. (2015). The sociophonetics and phonology of Dutch r. Utrecht: LOT.
- Sebregts, K., Tops, E., van Bezooijen, R., Velde, H., van Hout, R.W.N.M., Willemys, R., & Zonneveld, W. (2003). Socio-grafische en linguïstische variatie in de uitspraak van de 'r'. Een onderzoek in Nederlandse en Vlaamse grote steden. In T. Koole, J. Nortier, & B. Tahitu (Red.), *Artikelen van de vierde sociolinguïstische conferentie*, (pp. 375-385). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Taalunie (z.d.). Uitspraak harde/zachte g. Geraadpleegd van <https://taaladvies.net/taal/advies/vraag/1897/uitspraak-harde-zachte-g/>.
- Van Bezooijen, R. & Van den Berg, R. (2004). De Gooise R: Wie ziet er wat in en waarom?. In A. van Leuvensteijn, R. van Hout, & H. Aertsen (Red.), *Taal en tongval* (pp. 86-108).
- Van Ginneken, C. (1996). Klankonderwijs en de communicatieve aanpak: een onmogelijke liefde? Het onderwijzen van de uitspraak van klanken bij Nederlands als tweede taal. *Levende Talen Magazine*, 508, 165-169.

Van Hasselt, M. (2007). *Taalontwikkeling van tweedetaalverwervers in het voortgezet onderwijs* (Masterscriptie).

Van Oostendorp, M. (1997). Harde *g* en zachte *g*. *Onze Taal*. Geraadpleegd van <http://www.vanoostendorp.nl/fonologie/hardeg.html>.

Van Oostendorp, M. (2015, 6 februari). Harde *g* of zachte *g* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8jtGRIUvbk>.

Vermeer, A. (2015). De context van tweedetaalverwerving en tweedetaalleren. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 19-48). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Appendix A: Inleidende vragen

Toestemming:

Welkom bij deze opdracht. De antwoorden van deze opdracht gebruik ik voor een project van mijn school. Vind je dat goed? Klik dan op de groene smiley. Vind je dat niet goed? Klik dan op de rode smiley.

Vraag 1:

Kun je lezen en schrijven in het Arabisch? Is het antwoord ja, klik dan op de groene smiley. Is het antwoord nee, klik dan op de rode smiley.

Vraag 2:

Hoelang heb je al Nederlandse les?

- Tussen 0 en 2 maanden
- Tussen 2 en 4 maanden
- Tussen 4 en 6 maanden
- Tussen 6 en 8 maanden (of langer)

Vraag 3:

Waar in Nederland woon je? Klik op de plaats [provincie] op de kaart hieronder.
(De provincie Utrecht is hieronder als voorbeeld geselecteerd.)



Vraag 4:

Hoelang woon je al in Nederland?

- Tussen 0 en 1 jaar
- Tussen 1 en 2 jaar
- Tussen 2 en 3 jaar
- Tussen 3 en 4 jaar (of langer)

Appendix B: Itemlijst van het experiment

Plaats van de <i>r</i> of <i>g</i> in het woord	Woord	Plaats waar spreker vandaan komt
R - begin	Ring	Breda
	Ring	Sliedrecht
	Rijst	Breda
	Rijst	Sliedrecht
	Rok	Sevenum
	Rok	Sliedrecht
	Riem	Breda
	Riem	Sliedrecht
R - eind	Oor	Tilburg
	Oor	Den Oever
	Ster	Sevenum
	Ster	Laren
	Vier	Breda
	Vier	Den Oever
	Deur	Breda
	Deur	Sliedrecht
G - begin	Goud	Tilburg
	Goud	Den Oever
	Glas	Breda
	Glas	Den Oever
	Geld	Sevenum
	Geld	Den Oever
	Geit	Sevenum
	Geit	Den Oever
G - eind	Oog	Tilburg
	Oog	Den Oever
	Mug	Tilburg
	Mug	Laren
	Vlag	Sevenum
	Vlag	Den Oever
	Weg	Breda

	Weg	Laren
--	-----	-------

Filleritems:

Woord	Plaatje	Regio van de spreker
Oog	Tien	Tilburg
Mug	Mus	Laren
Vlag	Vlam	Sevenum
Weg	Koffie	Laren
Goud	Hout	Tilburg
Glas	Klas	Den Oever
Geld	Speld	Sevenum
Geit	Fruit	Den Oever
Ring	Boom	Breda
Rijst	Stoel	Sliedrecht
Rok	Sok	Sevenum
Riem	Huis	Sliedrecht
Oor	Oog	Tilburg
Ster	Step	Laren
Vier	Kaas	Breda
Deur	Broek	Sliedrecht
Glas	Hond	Breda
Oor	Pen	Den Oever