Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

VAKWERK!

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

LEZINGEN STUDIEMIDDAG
UITSPRAAK EN VERSTAVAARDIGHEID 2007

Vakwerk 4

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Bart Bossers (red.)

Vakwerk 4

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Lezingen studiemiddag Uitspraak en Verstavaardigheid
juni 2007

BV NT2 – Amsterdam – 2007

Dit is een uitgave van de Beroepsvereniging van docenten NT2. Inlichtingen over de vereniging zijn verkrijgbaar bij de secretaris van de BV NT2 of op de website (bvnt2.org).

Postadres:
BV NT2
Horizoncollege
t.a.v. A.E. Lokhorst
Kruseman van Eltenweg 4
1817 BC Alkmaar

Mailadres:
A.E.Lokhorst@Horizoncollege.nl

ISBN: 978-90-808971-5-1
NUR 842

Omslagontwerp: Marjolein Overdevest
Tekstopmaak: Bart Bossers
Druk: VU Reprografie Amsterdam

Copyright: Artikelen of fragmenten van artikelen mogen worden overgenomen, mits bedoeld voor educatieve doeleinden en mits de bron duidelijk wordt vermeld. In alle andere gevallen is schriftelijke toestemming van het bestuur van de Beroepsvereniging van docenten NT2 noodzakelijk.

Voorwoord

"Het lelijke eendje van het taalonderwijs", zo werd *uitspraak* onlangs getypeerd op een Engelse website voor T2-docenten. "De meeste T2-docenten zien er niets in en zij die er wel het belang van inzien, hebben geen idee hoe je er het beste aan zou kunnen werken."
Het vrijwel verdwijnen van uitspraakonderwijs uit de NT2-klas was een belangrijke reden om over dit onderwerp een studiemiddag te organiseren, juist omdat uit veel onderzoek zo duidelijk het grote belang van uitspraak blijkt voor de communicatie en de begrijpelijkheid.
Ondanks dat zijn we als docenten steeds meer geneigd ons NT2-onderwijs volledig af te stemmen op de cruciale praktijksituaties van het inburgeringsexamen, waardoor het werken aan deelvaardigheden en 'bouwstenen' zoals uitspraak er meer en meer bij inschiet. Met als grote gevaar dat, zoals Yolande Timman het in haar bijdrage aan deze bundel uitdrukt, de "opgebouwde taalvaardigheid door de gerichtheid op communicatie in een CP vluchtig is, niet voldoende gefundeerd [...] in plaats van taalontwikkelend te werk te gaan, wordt slechts een repertoire aan zinnen aangeleerd."
Uit de opkomst op de studiemiddag blijkt overigens dat NT2-docenten wel degelijk bijzonder geïnteresseerd zijn in het onderwerp *uitspraak:* er waren veel meer aanmeldingen dan we hadden voorzien en veel presentaties en workshops waren al snel volgeboekt. We hebben de bijdragen van de presentatoren aan de studiemiddag daarom in deze bundel bijeengebracht, volgens de inmiddels vertrouwde formule: afwisselend theoretische en praktische bijdragen waarin zowel de stand van zaken op het gebied van onderzoek naar uitspraak aan bod komt als allerlei bruikbare oefenvormen, opdrachten, ideeën, tips en adviezen. Uit die stand van zaken op onderzoeksgebied wordt overigens meer en meer de cruciale rol duidelijk die *verstavaardigheid* speelt bij de uitspraak: wat je niet hoort, kun je ook niet produceren. Het is dus zinvol om in het uitspraakonderwijs niet alleen aan de productie maar ook aan de receptie te werken. In een aantal bijdragen wordt op die relatie tussen verstavaardigheid en uitspraak nader ingegaan.

We hopen dat we met de studiemiddag en met deze bundel het onderwerp *uitspraak* weer op de NT2-agenda hebben geplaatst, en dat de bijdragen uit deze bundel de lezer veel leesplezier, nieuwe ideeën, informatie en inspiratie brengen!

Bart Bossers, oktober 2007

De notatie van letters en klanken

Het is in de literatuur gebruikelijk om klanken te beschrijven met behulp van de zogenaamde IPA-notatie, een internationaal gebruikt "klankalfabet". Hiermee wordt tegelijkertijd voorkomen dat *klanken* met *letters* worden verward: een klank (bijvoorbeeld /e/) kan immers op verschillende manieren worden geschreven (in het Nederlands als *e* of *ee*).
Ook in de meeste bijdragen aan deze bundel wordt de IPA-notatie gebruikt voor klanken en de in het Nederlands gebruikelijke grafemen (cursief) voor letters. Bijvoorbeeld: 'de klank /e/ wordt in het Nederlands geschreven als *e* of *ee*.' Een verklaring voor de in deze bundel gebruikte IPA-symbolen vindt u hieronder.
Overigens hebben enkele auteurs geen gebruik gemaakt van IPA-symbolen; zij hebben steeds de *letter* gebruikt waarmee de klank in het Nederlands wordt geschreven. Klanken en letters zijn dan als volgt onderscheiden: klank /ee/ en letter *ee*.

Gebruikte IPA-symbolen

Klinkers		Medeklinkers	
/ɑ/	man	/b/	bal
/a/	maan	/d/	dal
/ɛ/	met	/f/	flink
/e/	meet	/x/	glas
/ə/	je (stomme e of sjwa)	/h/	hoed
/ɪ/	pit	/j/	jas
/i/	piet	/k/	kar
/ɔ/	mot	/l/	lak
/o/	moot	/m/	man
/ʏ/	fut	/n/	neef
/y/	fuut	/p/	pot
/u/	moet	/r/	rok
/au/	zou	/s/	slim
/œi/	lui	/t/	tien
/ø/	leuk	/v/	van
/ɛi/	ijs	/w/	waar
		/z/	zes
		/ŋ/	hang
		/ɣ/	geven
		/g/	goal

INHOUD

Chris van Veen
Uitspraak: onderzoek en onderwijs 9

Ineke van de Craats
Spraak en alfabetisering 21

Laurent Rasier
Uitspraakvaardigheid en de NT2-/NVT-leerder. Van theorie en onderzoek naar onderwijspraktijk 35

Hinke van Kampen & Ruud Stumpel
De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden 53

Chrissy Hosea
'Wat hoor ik nou?' Waarom NT2-leerders verstavaardigheids-problemen hebben. 61

Yolande Timman
De kleinste taalelementen in het grote CP-verband. De drieweg-aanpak van uitspraak 71

Annemarie Groot & Margreet van Wijk
Net even anders: luisteren gericht op verstavaardigheid 85

Margreet Verboog
Verstaanbaar spreken: wat helpt en wat niet? 101

Vincent van Heuven
Uitspraak van het Nederlands door Turkse immigranten 111

Karolien Thio & Simon Verhallen
Lessen Uitspraak en Melodie opnieuw onder de aandacht 127

Bart Bossers
Luister goed! Verstavaardigheid als oorzaak van uitspraakproblemen 133

Over de Beroepsvereniging van docenten NT2 148

UITSPRAAK: ONDERZOEK EN ONDERWIJS

CHRIS VAN VEEN
Vrije Universiteit, afdeling VASVU

Inleiding

Uitspraak. Onderzoek. Onderwijs. In alle drie deze woorden ligt de klemtoon op de eerste lettergreep. Wanneer je de titel van deze bijdrage voorleest, klinkt die dus als 'Uitspraak: onderzoek en onderwijs'. Maar je zou ook kunnen zeggen: 'Uitspraak: onderzoek en onderwijs', of zelfs 'Uitspraak: onderzoek en onderwijs'. Hiermee zijn we meteen aangeland bij een belangrijk onderwerp van deze bundel, want veel bijdragen benadrukken de rol die klemtoon speelt in een verstaanbare uitspraak.

Deze inleidende bijdrage kijkt om te beginnen even terug en vooruit; terug naar de aandacht voor uitspraakonderzoek en uitspraakonderwijs in de afgelopen decennia, en vooruit naar de overige bijdragen aan deze bundel. Daarna wordt stilgestaan bij een belangrijke vraag, namelijk die naar de *zin* van uitspraakonderwijs. Is uitspraakonderwijs wel effectief?

Terugblik

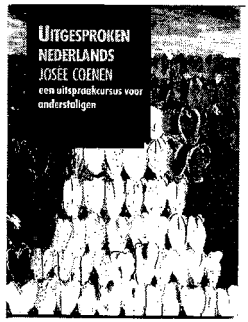
Onderzoek

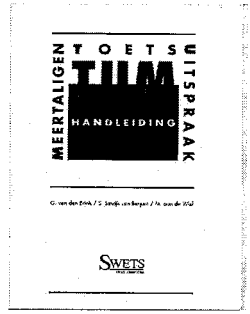
De Canadese onderzoekers Tracey Derwing en Murray Munro merken in een artikel uit 2005 op, dat er weinig wisselwerking is tussen fonologisch en fonetisch onderzoek aan de ene kant en de onderwijspraktijk aan de andere kant. De verantwoordelijkheid voor het bestaan van deze kloof ligt volgens hen bij de onderzoekers. Terwijl er voor uitspraak de laatste jaren toenemende aandacht valt te constateren bij taaldocenten, blijft het onderwerp in de toegepaste taalwetenschap iets marginaals (Derwing & Munro 2005: 382). Aangezien het onderwerp van deze bundel niet het Canadees Engels is, maar het Noord- en Zuid-Nederlands, rijst de vraag of deze situatie zich ook in het Nederlandse taalgebied voordoet. Het antwoord lijkt *ja* te moeten zijn, wanneer we tenminste de verschillende jaargangen van *TTWinA (Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen)* doornemen, het tijdschrift van de *ANéLA*, de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap. We moeten ruim 25 jaar terug, naar 1981, om een nummer te vinden dat speciaal gewijd is aan uitspraak. Het eerste nummer van 1981 was getiteld *Fonetiek in vreemde-talenonderwijs*. Dat er na dat jaar geen themanummer over uitspraak meer is verschenen, wil

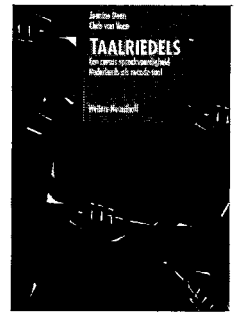
overigens niet zeggen dat *TTWinA* de afgelopen 25 jaar niets meer heeft gepubliceerd over uitspraakonderwijs of uitspraakonderzoek. Neem het artikel dat weliswaar niet zo veel weerklank heeft gevonden, maar waarvan iedereen die zich met uitspraak bezighoudt een keer gehoord moet hebben, namelijk Guiora (1991). Daarin wordt een onderzoek beschreven waaruit naar voren kwam dat het drinken van een bescheiden hoeveelheid alcohol leidt tot een significante verbetering van de uitspraak in een vreemde of tweede taal. Geïnteresseerden kunnen dit onderzoek misschien op informele wijze herhalen tijdens de eerstvolgende borrel met collega's moderne vreemde talen. Maar gelukkig zullen we in deze bundel zien dat de toestand in Nederland toch iets rooskleuriger is dan Derwing en Munro aangeven voor die in Canada, in die zin, dat er intussen onderzoeksresultaten zijn die van direct belang zijn voor het onderwijs Nederlands als tweede en vreemde taal. Hierover verderop meer.

Onderwijs

Tot zover deze fragmentarische terugblik op het onderzoek. Hoe zit het met de belangstelling voor uitspraak vanuit het onderwijs? Ook het antwoord op deze vraag zal vluchtig en onvolledig zijn. We staan alleen even stil bij twee kleine mijlpalen, namelijk het themanummer 'Uitspraakonderwijs' van het lerarentijdschrift *Levende Talen* uit 1991, en het symposium *Verstaanbaar in het Nederlands*, in 1996 georganiseerd door de Hogeschool van Amsterdam.
Overigens blijkt uit beide hoe snel de tijd gaat. In *Levende Talen* werd de uitspraakleergang *Uitgesproken Nederlands* van José Coenen gerecenseerd, terwijl op het symposium de diagnostische toets *TUM*, de *Toets Uitspraak Meertaligen*, en de bundel uitspraakoefeningen *Taalriedels* werden gepresenteerd (Afbeelding 1). Alle drie zijn intussen alweer uit de handel, wat niet zozeer iets zegt over de kwaliteit van deze publicaties, als wel over de omvang van de markt voor uitspraak-materiaal.







Afbeelding 1

Overigens werd op het symposium ook het docentenboek *Verstaanbaar Spreken* min of meer ten doop gehouden, en dat is gelukkig nog steeds verkrijgbaar (Afbeelding 2). De auteurs, Karolien Thio en Margreet Verboog, leveren ook een bijdrage aan deze bundel.

Afbeelding 2

Wie het uitspraaknummer van *Levende Talen* en de symposiumbundel doorneemt, ziet dat ze in feite hetzelfde probleem proberen op te lossen, zij het dat dat probleem verschillend geformuleerd wordt.
In *Levende Talen* staan de auteurs stil bij de vraag, wat uitspraak nu eigenlijk is. In de symposiumbundel is de vraag: wat maakt een spreker verstaanbaar? De gedachte achter beide vragen is: als we ze beantwoord hebben, weten we wat de inhoud van het uitspraakonderwijs zou moeten zijn. Het antwoord op beide vragen luidt ongeveer: uitspraak omvat niet alleen segmentele aspecten (klanken), maar ook supra-segementele aspecten, ook wel 'prosodie' genoemd, zoals verbonden spraak, klemtoon of woordaccent, zinsaccent en intonatie. Goed, zo redeneert men vervolgens, als deze factoren bepalend zijn voor verstaanbaarheid van tweede- en vreemde-taalleerders, dan moeten ze ook allemaal onderwezen worden.
Maar zou de redenering eigenlijk niet moeten zijn: als deze factoren bepalend zijn voor verstaanbaarheid van tweede- en vreemde-taalleerders, *en als het onderwijzen ervan bijdraagt aan een betere verstaanbaarheid,* dan moeten ze ook allemaal onderwezen worden. De cruciale vraag is: Helpt uitspraakonderwijs eigenlijk? Draagt uitspraak-onderwijs daadwerkelijk bij aan een betere verstaanbaarheid? Maar dat vroeg men zich nauwelijks af.
Alleen Annemarie Klein-Heerenbrink en Korrie van Helvert probeerden een antwoord te geven op deze vraag. In hun artikel *Je blijft het altijd*

horen. Over uitspraakvaardigheid van tweede-taalleerders en de beoordeling ervan doen ze onder andere verslag van een onderzoek naar de beoordeling van de begrijpelijkheid van T2-uitspraak. Maar doordat ze in hun onderzoek *docenten* als beoordelaars hadden gekozen, kregen ze andere uitkomsten dan verwacht: docenten vonden uitspraakfouten op het segmentele niveau (het niveau van de afzonderlijke klanken) veel belangrijker dan fouten op suprasegmenteel niveau, fouten dus in woord- en zinsaccent, intonatie en dergelijke.

Waarom was deze uitkomst opvallend? Omdat veel uitspraak-deskundigen juist fouten op het suprasegementele niveau aanwijzen als belangrijkste oorzaak van een verminderde begrijpelijkheid. Vandaar dat Klein-Heerenbrink en Van Helvert pleitten voor "onderzoek naar oordelen van NT2-docenten en 'gemiddelde' moedertaalsprekers" (1991: 505). Beoordeling van begrijpelijkheid; hoe moet je dat doen om resultaten te krijgen die sturing kunnen geven aan het onderwijs? Over deze vraag verderop meer. We kijken eerst vooruit naar de rest van deze bundel.

Vooruitblik

Deze bijdrage is begonnen met de sombere beschouwingen van Derwing en Munro over de scheiding tussen onderzoek en onderwijs in Canada en de stelling dat de situatie in het Nederlandse taalgebied er beter voorstaat. Een recent voorbeeld dat deze bewering ondersteunt, is het onderzoek waarop Ambra Neri in juni 2007 in Nijmegen is gepromoveerd. Zij heeft onderzoek gedaan naar de mogelijkheid van uitspraakcorrectie op klankniveau met behulp van de computer (computerondersteunde uitspraaktraining – CAPT). Ze ontwikkelde een systeem dat met behulp van automatische spraakherkenning (ASH) uitspraakfouten kan opsporen en daar feedback op geeft. Neri laat zien dat het aantal uitspraakfouten van NT2-leerders door deze feedback substantieel afneemt. Bovendien vonden de leerders in het onderzoek deze vorm van uitspraakonderwijs plezierig. Neri spreekt dan ook van een bruikbaar instrument, dat een aanvulling kan zijn op traditioneler uitspraakonderwijs waarin een docent voor een groep staat.
Wat deze bundel betreft, die vormt een fraaie mix van bijdragen uit de werelden van het onderzoek en het onderwijs. Als je deze bijdragen vergelijkt met die in de terugblik hierboven, dan is er één opvallend verschil. In deze bundel wordt in vrijwel alle bijdragen de term *verstavaardigheid* ten minste genoemd, niet te verwarren trouwens met een andere term, die er nogal op lijkt, namelijk *verstaanbaarheid*. Verstavaardigheid is de mate waarin de T2-leerder zèlf ànderen kan verstaan. Verstaanbaarheid houdt de mate in waarin ànderen de T2-leerder kunnen verstaan. Anders gezegd, bij verstavaardigheid gaat het

om wat de T2-leerder waarneemt, bij verstaanbaarheid om wat de moedertaalspreker (of een andereT2)-spreker waarneemt.
Wat nu uit allerlei onderzoek naar voren komt (Derwing & Munro 2005: 388), is de relatie die er bestaat tussen die verstavaardigheid en verstaanbaarheid. Met andere woorden, veel uitspraakproblemen komen voort uit een gebrekkige waarneming. T2-leerders horen allerlei dingen niet (of anders) in de taal die ze aan het leren zijn. De positieve kant van het verhaal is, dat uit onderzoek ook blijkt dat uitspraak spontaan verbetert na training in het waarnemen van gesproken taal. Zo werd de uitspraak van de klanken /r/ en /l/ van Engels lerende Japanners spontaan beter na training in het *waarnemen* van het verschil tussen deze twee klanken (Bradlow e.a. 1997).
Ook vergevorderde T2-leerders blijken vaak nog slechte verstaanders te zijn, die aan een half woord zeker niet genoeg hebben. Een voorbeeld uit de cursussen 'medisch Nederlands' aan de Vrije Universiteit. Dit zijn cursussen voor anderstalige artsen, die het Nederlands ten minste beheersen op het niveau van het Staatsexamen NT2, programma II. Om hun verstavaardigheid te trainen, transcriberen de cursisten regelmatig fragmenten van monologen of gesprekken uit de medische sfeer. Uit een tekstfragment van ongeveer vijf zinnen volgt hier één zin. Eerst het transcript.

> *Je kunt onderscheid maken over twee soorte gehoorverlies*
> *als je nou de oorzak kijkt, afhankelijk van*
> *<u>tribs</u> van geleiding of waarneming.*

Dit transcript is het resultaat van drie keer luisteren. De cursist heeft de zin (en het totale fragment) een keer helemaal gehoord, een keer in transcribeerbare fragmenten (dus delen van de zin, afgewisseld met schrijfpauzes) en daarna nog een keer helemaal. Wat was nu de originele zin?

> *Je kunt onderscheid maken tussen twee soorten gehoorverlies,*
> *als je naar de oorzaak kijkt, eh afhankelijk van*
> *<u>of er iets is met de</u> geleiding of <u>met de</u> waarneming.*

De verstavaardigheid van de cursist blijkt onvoldoende om te kunnen komen tot een goed begrip van de gehoorde zin. Omdat het hier gaat om een zin die driemaal is gehoord, lijkt het bovendien niet waarschijnlijk dat de betreffende arts in een echt gesprek over een betere verstavaardigheid beschikt.
In deze bundel gaan verschillende auteurs zoals gezegd verder in op deze relatie tussen verstavaardigheid en verstaanbaarheid. Het vervolg van deze bijdrage gaat over de eerder genoemde vraag naar de effectiviteit van uitspraakonderwijs. Ten slotte worden enkele conclusies getrokken en aanbevelingen voor het onderwijs gedaan.

De effectiviteit van uitspraakonderwijs

Derwing en Munro merken in hun eerder genoemde artikel op, dat "het enigszins verrassend (is) dat er zo weinig onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van uitspraakonderwijs, terwijl de stelling dat de meeste tweede-taalleerders hulp nodig hebben om hun verstaanbaarheid te verbeteren, algemeen wordt onderschreven" (2005: 387). Gezien de moeite, tijd en geld die worden gestoken in de ontwikkeling van leermiddelen die helemaal of gedeeltelijk zijn gericht op uitspraak-verbetering, en vanwege aandacht en belangstelling van docenten voor uitspraak, is de vraag of dat allemaal zin heeft, inderdaad niet van ondergeschikt belang.
Als die vraag positief mag worden beantwoord, rest er nog een tweede vraag, namelijk: welke aspecten van uitspraak moeten in het onderwijs voorrang krijgen, omdat ze het meest bijdragen aan een goede verstaanbaarheid: de segmentele of suprasegmentele aspecten? In een artikel uit 1998 doen Derwing en Munro met hun collega Wiebe verslag van een onderzoek waarin ze probeerden deze twee vragen, die naar de effectiviteit en de inrichting van het uitspraakonderwijs, te beantwoorden.

Om te beginnen omschrijven ze vier kenmerken van de uitspraak van T2-leerders (Figuur 1). Deze kenmerken omschrijven ze in termen van waarneming door de luisteraar. *Verstaanbaarheid* omschrijven ze dan als datgene wat de luisteraar daadwerkelijk verstaat. Dat is dus een objectieve maatstaf. De term *begrijpelijkheid* heeft betrekking op de moeite – meer of minder – die het kost om uitingen te begrijpen. *Geaccentueerdheid* ('accentedness') verwijst naar de mate waarin de uitspraak afwijkt van een T1-uitspraak. *Fluency* ten slotte is het tempo en de mate van vloeiendheid van de uitspraak. De laatste drie kenmerken worden dus in subjectieve termen omschreven.

Kenmerken van de T2-uitspraak	**Beoordeling door T1-luisteraars**	**Wijze van beoordeling**
Verstaanbaarheid *Intelligibility*	Woordidentificatie (objectief)	Transcriptie: % correct geïdentificeerde woorden
Begrijpelijkheid *Comprehensibility*	Moeite met begrijpen (subjectief)	Schaalbeoordeling: 1 = zeer makkelijk te begrijpen 9 = onbegrijpelijk
Geaccentueerdheid *Accentedness*	Afwijking t.o.v. T1-uitspraak (subjectief)	Schaalbeoordeling: 1 = geen accent 9 = zeer sterk accent
Fluency	Tempo en vloeiendheid (subjectief)	Schaalbeoordeling

Figuur 1

De vier kenmerken kunnen als volgt gemeten worden. De mate van verstaanbaarheid wordt gemeten door luisteraars fragmenten spraak te laten transcriberen, dus woord voor woord uitschrijven. Het percentage correct geïdentificeerde woorden is dan een maat voor de verstaanbaarheid van de T2-spreker. De andere drie kenmerken worden gemeten door luisteraars een oordeel te laten geven over de mate van begrijpelijkheid, geaccentueerdheid en fluency. Dit gebeurt door de luisteraars een cijfer te laten omcirkelen op een schaal van 1-9.
Derwing, Munro en Wiebe (1998) hebben deze laatste drie kenmerken, begrijpelijkheid, geaccentueerdheid en fluency, onderzocht. Dat hebben ze gedaan bij drie groepen van 16 leerders, die zeer sterk op elkaar leken wat betreft leeftijd, herkomstlanden, verblijfsduur en andere relevante kenmerken. Het verschil tussen de drie groepen zat hem in het soort uitspraakonderwijs dat ze kregen. Het doel van het onderzoek was immers vast te stellen of uitspraakonderwijs effect heeft, en zo ja, hoe dat onderwijs er dan uit zou moeten zien.
De eerste groep kreeg geen uitspraakonderwijs. De tweede groep, de 'segmentele', kreeg training in klanken. De 'suprasegmentele' groep oefende met aspecten van uitspraak boven het niveau van de afzonderlijk klanken, dus woordaccent (klemtoon), zinsaccent, ritme, intonatie en dergelijke, kortweg ook wel *prosodie* genoemd.
Het onderwijs zag er als volgt uit. Alle drie de groepen kregen 12 weken onderwijs gedurende 20 uur per week. Van die 20 uur werden in de segmentele en de suprasegmentele groep dagelijks 20 minuten gereserveerd voor uitspraakonderwijs (Figuur 2).

	Groep		
	Geen uitspraak	Segmenteel	Supra-segmenteel
Cursusduur	12 weken	12 weken	12 weken
Contacturen	20 uur per week	20 uur per week	20 uur per week
Uitspraaktraining (inclusief)		20 min. per dag	20 min. per dag

Figuur 2

Wat hield dat onderwijs in? De segmentele groep kreeg les in het talenpracticum en van de docent, die gebruik maakte van de leergang *Better English Pronunciation for immigrants: Consonant and vowel corrections* (Corbett 1992). De cursisten kregen taken als identificatie (herkenning), discriminatie (onderscheiden) en herhaling van klanken.
De suprasegmentele groep kreeg les uit *Jazz Chants* en *Sounds Great*, twee uitspraakleergangen die gericht zijn op de suprasegmentele aspecten van uitspraak (Graham 1978, Beisbier 1995). Taken voor de cursisten waren onder andere lettergrepen tellen, beklemtoonde lettergrepen tellen en herhaling. In deze groep bestond het laatste echter

niet uit herhaling van afzonderlijke klanken – aan afzonderlijke klanken werd überhaupt geen aandacht besteed in deze groep – maar van woordgroepen, zinnetjes en dergelijke.

Jazz Chants is overigens de leergang waarop het Nederlandse *Taalriedels* is gebaseerd, en ook *Vlaamse Taalriedels.* Daarnaast zijn de 'taalrebbels' en andere oefeningen in de leergangen *Zebra* en *IJsbreker* uiteindelijk op *Jazz Chants* terug te voeren. Afbeelding 3 is een voorbeeld van een 'chant'.

Sh! Sh! Baby's Sleeping!

I said, Sh! Sh! Baby's sleeping!
I said, Sh! Sh! Baby's sleeping!

What did you say?
What did you say?

I said, Hush! Hush! Baby's sleeping!
I said, Hush! Hush! Baby's sleeping!

What did you say?
What did you say?

I said, Please be quiet, Baby's sleeping!
I said, Please be quiet, Baby's sleeping!

What did you say?
What did you say?

I said, Shut up! Shut up! Baby's sleeping!
I said, Shut up! Shut up! Baby's sleeping!

WAAAAAAAAAAAAAAAAAA

Not anymore.

Afbeelding 3 (uit: Graham 1978: 3)

Om het eventuele leereffect te kunnen meten, werd de uitspraak van de cursisten van de drie groepen voor het begin en tegen het eind van de cursus (na 11 weken) op geluidsdrager opgenomen. Alle cursisten kregen twee taken: zinnen voorlezen en een verhaaltje vertellen.
De eerste taak bestond uit het voorlezen van zinnetjes als *Many people drink coffee for breakfast.* Het verhaaltje vertellen hield in, dat de cursisten onvoorbereid een mondelinge beschrijving van een reeks plaatjes moesten geven. Deze verhaaltjes werden opgenomen op een geluids-

drager om ze te kunnen laten beoordelen. De geluidsopnamen werden beoordeeld op de volgende aspecten. De voorleestaak werd beoordeeld op de mate van begrijpelijkheid en de zwaarte van het accent. Dezelfde aspecten werden beoordeeld bij de verteltaak, maar die werd bovendien op fluency beoordeeld (Figuur 3).

voorlezen	**vertellen**
• begrijpelijkheid • accent	• begrijpelijkheid • accent • fluency

Figuur 3

De beoordelaars van de uitspraak waren niet de onderzoekers zelf, of andere specialisten, taalkundigen of taaldocenten, maar zogenaamde naïeve luisteraars. Dit is van belang, omdat luisteraars die veel contact hebben met T2-sprekers, de uitspraak van die leerders heel anders kunnen beoordelen (vergelijk de bespreking van het artikel van Klein-Heerenbrink en Van Helvert hierboven).

Wat waren nu de uitkomsten van het onderzoek? Als we kijken naar de voorleestaak, zien we dat alleen bij de twee uitspraakgroepen de begrijpelijkheid is verbeterd (Figuur 4). Daarentegen werd het accent van alle drie de groepen in de voorleestaak na 11 weken als verbeterd beoordeeld. Bovendien was het accent van de segmentele groep significant meer verbeterd dan dat van de twee andere.

Dan de verteltaak, het verhaaltje. Wat allereerst opvalt, is dat in de verteltaak geen van de drie groepen erin slaagde, zijn verbeterde accent vast te houden. Dit moet herkenbaar zijn voor iedere docent die weleens klanken oefent met cursisten: met losse woordjes (*man – maan)* gaat het goed, en een minuut later gaat het weer fout in een vrije spreekoefening. Wat betreft begrijpelijkheid en fluency werd alleen de uitspraak van de suprasegmentele groep beoordeeld als significant verbeterd ten opzichte van 11 weken eerder.

	Groep		
	Geen uitspraak	**Segmenteel**	**Suprasegmenteel**
Voorlezen			
• begrijpelijkheid	onverandert	*verbeterd*	*verbeterd*
• accent	*verbeterd*	*verbeterd*	*verbeterd*
Vertellen			
• begrijpelijkheid	onverandert	onverandert	*verbeterd*
• accent	onverandert	onverandert	onverandert
• fluency	onverandert	onverandert	*verbeterd*

Figuur 4

Conclusies en aanbevelingen

Wat kunnen we nu – met de onderzoekers – concluderen uit deze resultaten, en wat kunnen we aanbevelen? Ten eerste: uitspraak-onderwijs heeft effect. De uitspraakgroepen vertoonden meer verbetering in hun uitspraak dan de groep die geen uitspraakonderwijs had gekregen. Voor de suprasegmentele groep gold zelfs, dat leerders erin slaagden om dat wat ze geleerd hadden, toe te passen in min of meer spontane spraak (denk aan de verbeterde fluency van de suprasegementele groep in de verteltaak). Op grond van deze conclusie kan worden aanbevolen, in het onderwijs expliciet aandacht aan uitspraak te besteden.
Hoewel de suprasegmentele groep meer verbetering vertoonde dan de segmentele, zou je verwachten dat Derwing en Munro pleiten voor uitspraakonderwijs dat alleen maar gericht is op suprasegementele aspecten. Die aanbeveling doen ze echter niet, omdat ze het daarvoor te vroeg vinden. Er is, stellen ze, meer onderzoek nodig en ze maken zich sterk, ook weer in hun artikel uit 2005, voor uitspraakonderwijs dat zowel de segmentele als de suprasegmentele aspecten bestrijkt. Voorlopig lijkt dit een verstandige aanbeveling.
Ten derde (dit is ook uit ander onderzoek gebleken): geaccentueerdheid en begrijpelijkheid zijn gedeeltelijk onafhankelijk van elkaar. Met andere woorden, als een spreker een sterk accent heeft, hoeft dat niet te betekenen dat hij moeilijk te begrijpen is. Dit is een belangrijk inzicht, ook voor docenten NT2. We hebben de neiging om ons op opvallende kenmerken van de uitspraak te concentreren. Dat doen we als alle moedertaalsprekers, die immers zeer gespitst zijn op vreemde-taalaccenten; in een fractie van een seconde horen ze dat iemand een accent heeft. Maar zelfs een accent dat direct in het oog, of liever: het oor, springt, hoeft de begrijpelijkheid niet in de weg te staan. Voor het onderwijs kan dit betekenen, dat we niet iedere leerder corrigeren die een sterk accent heeft. Als zo'n leerder ondanks zijn accent goed te begrijpen is en dat accent de aandacht niet te sterk afleidt, kunnen we overwegen correctie achterwege te laten.
In de vierde plaats: verder onderzoek is nodig, vooral naar de effectiviteit van verschillende soorten uitspraakonderwijs. Het onderzoek van Derwing, Munro en Wiebe kan daarbij als bron van inspiratie dienen. Ook bestaat er behoefte aan verder onderzoek naar de relatie tussen receptie en productie. Met het laatste zijn we teruggekomen bij het begrippenpaar *verstavaardigheid* en *verstaanbaarheid*, waarover in het vervolg van deze bundel nog menige interessante uitspraak wordt gedaan.

Literatuur

Alons, L. (e.a.) (1999), *Zebra, Nederlands als tweede taal voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Beisbier, B. (1995), *Sounds great: Intermediate pronunciation and speaking* (Book 2). Boston: Heinle & Heinle.

Bradlow, A.R., Pisoni, D.B., Yamada, R. & Tohkura, Y. (1997), 'Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production.' *Journal of the Acoustical Society of America* 101, 2299-2310.

Corbett, K. (1992), *Better English Pronunciation for immigrants: Consonant and vowel corrections.* Calgary AB: Coralex Publisher.

Derwing, T. & Munro, M. (2005), 'Second language accent and pronunciation teaching: An empirical approach.' *TESOL Quarterly* 39, 3, 379-397.

Derwing, T., Munro, M. & Wiebe, G. (1998), 'Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning* 48, 3, 393-410.

Fonetiek in vreemde-talenonderwijs (1981), themanummer *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 8, 1.

Graham, C. (1978), *Jazz chants: Rhythms of American English for students of English as a second language.* New York: Oxford University Press.

Guiora, A.Z. (1990), 'A psychological theory of second language pronunciation.' *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 37 (1990) 2, 15-23.

Huizinga, M. (e.a.) (2005), *IJsbreker.* Amsterdam: ThiemeMeulenhoff.

Klein-Heerenbrink, A. & Helvert, K. van (1991), 'Je blijft het altijd horen'. Over uitspraakvaardigheid van tweede-taalleerders en de beoordeling ervan.' In: *Uitspraakonderwijs,* 503-506.

Leysen, J. & Schryver, A. de (2005), *Riedel en Ritme. Vlaamse taalriedels.* Leuven / Voorburg: Acco.

Neri, A. (2007), *The pedagogical effectiveness of ASR-based Computer Assisted Pronunciation Training.* Dissertatie. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Uitspraakonderwijs (1991), themanummer *Levende Talen* 466.

UITSPRAAK EN ALFABETISERING

INEKE VAN DE CRAATS
Radboud Universiteit Nijmegen, Taalwetenschap

Een goede lezer?

Voordat ik inga op de vraag waarom aandacht voor uitspraak zo belangrijk is in het alfabetiseringsonderwijs, zou ik de lezer een vraag willen voorleggen. In onderstaand kader staat een tekst zoals die gelezen werd door Wo Hai, een vijftienjarige andersalfabete leerling van een OC-school, waar enige jaren geleden leerplichtige minderjarige asielzoekers opgevangen werden. Zijn docent liet hem veel hardop lezen. Ze nam zijn woorden op op een cassettebandje en maakte er een transcriptie van.[1] Ze probeerde zo precies mogelijk op te schrijven wat Wo Hai zei, inclusief fouten, versprekingen en zelfcorrecties. De vraag aan u is of Wo Hai een goede lezer is.

De duffe ei de meel

ein duffe zitte bij ei bik.
daale isse ooke een meel.

tief tief loo-lopt de meel
ikke legge een de bik
de duffe zit zeet de meele
de duffe lobbet
pak die teek-teek, meel.

de meele gaat oo-op de tak
en daa-daa ee de meele eit de beek.

Deele-deel komte een man
een man mit echm mit een nit
hij zeit de duffe
ha ikke wil dee duf
dee duffe hit hat in dee pin pan.

Waarschijnlijk hebt u, net als de toehoorders in de zaal, een ontkennend antwoord gegeven, want u begrijpt niet wat de boodschap is. Daarom volgt hieronder de tekst uit het vijfde boekje van *Lezen doe je overal* (Van de Guchte 1996) die werd gelezen door Wo Hai, een Chinese jongen.

De duif en de mier

een duif zit bij een beek.
daar is ook een mier.

duif! duif! roept de mier,
ik lig in de beek!
de duif ziet de mier.
de duif roept:
pak die tak, mier!

de mier gaat op de tak.
en dan is de mier uit de beek.

daar komt een man.
een man met een net.
hij ziet de duif.
die duif gaat in de pan.

Bij nader inzien blijkt Wo Hai eigenlijk helemaal niet zo'n slechte lezer te zijn, al is wat hij voorleest nogal ver verwijderd van de aangeboden tekst. Er zijn maar weinig woorden echt fout. De meeste 'fouten' zijn afwijkingen die voortkomen uit het feit dat het Nederlands van Wo Hai zo anders klinkt dan van moedertaalsprekers, waardoor het voor de docent heel lastig was om de klanken die hij uitsprak precies weer te geven.
Wo Hai is in ieder geval geen spellende lezer meer en ook geen rader. Hij kent duidelijk de meeste klank-tekenkoppelingen en verklankt de meeste woorden redelijk vloeiend. Een niet-vloeiende verklanking is bijvoorbeeld weergegeven door een streepje tussen de eerste en de tweede poging: *loo-lopt*, of *teek-teek*. Wat hij fout leest in de eerste regel is het woordje *en*, dat hij leest als *ei*. Hij kan de *n* wel onderscheiden en uitspreken want hij leest *man* wel goed. Wat niet goed gaat zijn de *r* en de *l*: *mier* wordt gelezen als *meel*. Dat is een kenmerkend uitspraakprobleem voor Chinezen, het is dus geen leesfout maar een uitspraakfout. Bij het beoordelen van technisch lezen mag dit dan ook niet als leesfout aangemerkt worden.

Niet alleen Wo Hai, maar veel allochtone leerlingen en cursisten hebben problemen met eindmedeklinkers. Een cluster als *pt* wordt door hem uitgesproken als twee lettergrepen *pete* of *bete*. De werkwoordsvorm *roept* spreekt hij uit als *lobbete* of *lobbet* en slechts één keer als *lopt*, waarbij het cluster *pt* dus wel goed uitgesproken wordt. Door een Nederlandse luisteraar kunnen deze woorden niet geïdentificeerd worden als *roept*, maar toch zijn het geen leesfouten.

Waarom uitspraak extra belangrijk is

Na het voorafgaande is het eigenlijk overbodig om nog te willen aantonen dat uitspraak belangrijk is en dat een 'goede' lezer – dat wil zeggen iemand die vrij vlot verklankt – toch als een slechte lezer beoordeeld kan worden en doorgestuurd kan worden naar de remedial teacher. Wat er in werkelijkheid aan de hand is, is dat de uitspraak van de moedertaal wordt toegepast op de nieuwe taal, zonder dat de leerder zich daar overigens van bewust is.
Bij het leren lezen wordt een leerder gestimuleerd om een woord als *kip* te analyseren in de klanken *k-i-p*, om ze daarna aaneen te rijgen tot een woord. Als je als leerder het woord *kip* kent, zul je gemakkelijker tot die synthese komen en niet lezen: *kep* of *kab* of *kob,* of *tiep, tap of top.* Het klankbeeld of de fonologische representatie van het woord *kip* bestaat al en is gekoppeld aan het begrip 'kip', een witte vogel die tokgeluiden maakt. Bij het lezen is dus een goede representatie nodig

- per foneem, om een analyse te kunnen maken,
- per foneem, om de synthese te kunnen maken,
- van het totale woord om het woord snel te herkennen,
- van het totale woord om het goed uit te kunnen spreken.

Bij alfabetisering in een tweede taal is dat proces van analyse, synthese en herkenning extra problematisch omdat de leerder vaak geen goede fonologische representatie in zijn hoofd heeft van het te lezen woord. Er is dus te weinig sprake van herkenning als *oh dat woord is het: roept*! Bij spellend lezen wordt het *l-o-p-e-t* en dat wordt niet verbonden met iets dat klinkt als *roept.* Bij alfabetisering in de moedertaal is er wel een goede fonologische representatie (*r-oe-p-t* wordt herkend als *roept*) en kan de beginnende lezer dus ook sneller een eventuele fout verbeteren omdat hij weet waar hij naartoe moet. Het is dus een behoorlijke handicap om te leren lezen in een taal waarvan je weinig woorden kunt verstaan en correct uitspreken. Een verkeerde fonologische representatie (dus *lopet* in plaats van *roept*)

- maakt het gelezen woord onherkenbaar voor de leerder zelf,
- en voor de luisteraar,
- maakt dat bij analyse een grafeem aan een verkeerd foneem wordt gekoppeld,
- maakt dat, na synthese, het woord niet past op het concept dat erbij zou moeten horen (*lopet* past niet op de handeling *roept*).

Dan verbeteren we toch de uitspraak!

De meest voor de hand liggende reactie op dat probleem is dat we moeten zorgen dat alfabetiseringscursisten de tweede taal goed leren uitspreken, om te voorkomen dat ze een grafeem aan een verkeerd foneem verbinden en dat die koppeling gewoonte wordt. Dat impliceert dat een mondelinge beheersing van een basiswoordenschat in het Nederlands voor iemand die voor het eerst leert lezen in het Nederlands toch echt wel een voorwaarde is. De woorden aan de hand waarvan de alfabetische code wordt aangeleerd – de kapstokwoorden – moeten feilloos herkend worden en bijna feilloos worden uitgesproken. De woorden die daarnaast gebruikt worden om de nieuwe letters te oefenen, zouden ook bekend moeten zijn om enige succeservaring van de beginnende lezer te waarborgen.
Het is dus belangrijk dat ernstige uitspraakfouten verdwenen zijn voordat met het leren lezen wordt begonnen. Reflectie op uitspraak is echter niet zo eenvoudig bij volledig analfabeten omdat deze groep geen of weinig schoolervaring heeft en ook niet gewend is te praten over woorden en klanken; sterker nog, niet weet *dat* je kunt praten en denken over zulke abstracte dingen als zinnen, woorden, klanken en letters. Uit onderzoek wereldwijd en voor Nederland uit het onderzoek van Kurvers (2002a, 2002b) is naar voren gekomen dat analfabeten een gebrekkig woordbegrip hebben. In hun beleving kunnen functiewoorden als *de* of *geen* bijvoorbeeld niet als woorden worden beschouwd en kunnen ze niet opgedeeld worden in kleinere delen. Pas tijdens het alfabetiseringsproces wordt geleerd wat woorden zijn. En ook het kunnen analyseren op foneemniveau blijkt typisch een product te zijn van het leesonderwijs. Analfabeten kunnen het niet, gealfabetiseerden wel.
"Maar dan kun je toch wel de uitspraak verbeteren?," zult u opmerken. Ja, allicht, maar het ligt er maar net aan hoe dat gedaan wordt. Gewoon de uitspraakfout van de cursist verbeteren door het nog eens goed te herhalen blijkt in het T2-onderwijs de meest voorkomende vorm van feedback te zijn (El Tatawy 2002). Dat is mogelijk ook voldoende om leerders bewust te maken van hun uitspraakfouten (Lyster 1998). Deze vorm van feedback, die *recast* wordt genoemd in de literatuur over correctieve feedback, blijkt volgens anderen niet zo'n effectieve manier te zijn om de eenvoudige reden dat de correctie vaak niet als zodanig herkend wordt door de leerder (Mackey, Gass & McDonough 2000). De leerder denkt bijvoorbeeld dat de docent het woord herhaalt als een bevestiging en dat het juist heel goed is wat hij zegt. De leerder hoort dus ook vaak het verschil niet tussen de gecorrigeerde vorm en wat hij zelf heeft gezegd. Daar komt nog bij dat je als een docent niet alle uitspraakfouten altijd kunt verbeteren. Een docent vindt dat te confronterend, of het verstoort de moeizaam op gang gebrachte

communicatie, of er is gewoon geen tijd genoeg om dat te doen. Ook kan de docent vinden dat niet iedereen in de groep profijt heeft van zo'n verbetering omdat anderen in de groep de fout niet maken. Kortom, genoeg redenen om niet op iedere slak zout te leggen, maar intussen denkt de cursist dat hij het juist heel goed doet. Het gevolg is dat correctie van uitspraak in de klassesituatie niet systematisch, niet consistent, niet duidelijk voor de cursist en niet intensief genoeg plaatsvindt om veel effect te kunnen hebben (Carrol & Swain 1993, Sheen 2004).

Vrijwel al het onderzoek naar het effect van feedback is gedaan bij studenten en middelbare-schoolleerlingen, niet bij laaggeletterde en analfabete cursisten. Mackey & Philp (1998) en Philp (1999) bijvoorbeeld onderzochten hoe hoogopgeleide T2-leerders tijdens de interactie in de klas reageerden op *recasts* door de docent. Studenten die al verder waren in hun taalontwikkeling hadden daar meer profijt van dan zij die minder ver waren. Bigelow e.a. (2006) deden het bij twee groepen laaggeletterde en analfabete Somaliërs (zie ook Van de Craats 2007). De mondelinge vaardigheden van beide groepen waren gelijk maar de ene groep was verder gevorderd met het leren van lezen en schrijven dan de andere. Beide groepen moesten een door de docent gecorrigeerde zin nazeggen waarin een, twee of meer correcties waren aangebracht. De leerders met een hoger niveau van geletterdheid bleken dat beter te doen. De lengte van de gecorrigeerde zin bleek niet van invloed; de laagste groep deed het met name slechter wanneer er een zin met twee of meer correcties moest worden nagezegd.

Een of twee jaar basisonderwijs gevolgd hebben blijkt een groot verschil uit te maken voor de manier waarop over taal gedacht wordt. Een lezer leert taal te zien als een systeem dat los staat van de werkelijkheid, waarover gepraat kan worden en dat zijn eigen structuur heeft. Reis & Castro-Alda (1997) hebben zelfs aangetoond dat geletterden bij het nazeggen van nonsens-woorden veel meer en andere hersenactiviteit vertoonden dan ongeletterden. De verklaring is dat geletterden ook bij het horen van nonsens-woorden onbewust een visueel-grafische representatie maken die helpt bij het onthouden en nazeggen. Ongeletterden kunnen dat niet; zij moeten afgaan op de betekenis van woorden en als die ontbreekt, is er geen andere strategie om op terug te vallen.

We kunnen uit het bovenstaande concluderen dat bij uitspraakonderwijs aan analfabeten en laaggeletterden de correcties expliciet moeten zijn en de leerders de gelegenheid moeten krijgen hun fout te verbeteren. Als die fouten door de docent worden gecorrigeerd, moet het om niet meer dan één fout per zin gaan. Uitspraak oefenen met het nazeggen van nonsens-woorden is onevenredig zwaar voor analfabeten, maar onbekende woorden in de tweede taal zijn in feite ook nonsens-woorden voor deze

groep. Uitspraak kan dus het beste geoefend worden met woorden, en met woorden in zinnen, waarvan de betekenis bekend is, tenminste als die zinnen en woorden nagezegd moeten worden.

Het leren van uitspraak

In het algemeen is het woordniveau het uitgangspunt bij het leren van uitspraak. Daar begint het leren van klanken en vervolgens van de woordklemtoon. Later worden deze ingepast in een samenhangend geheel van hogere orde (James 1987). In Figuur 1 is te zien hoe het woord *boterham* door een Marokkaanse leerder van het Nederlands eerst met een /a/ en met de klemtoon op de laatste lettergreep wordt uitgesproken, hoe zij daarna de /a/ in een /ɑ/ verandert, en hoe ten slotte ook de klemtoon eerst op de laatste en dan op de eerste lettergreep komt te liggen. In dit praktijkvoorbeeld is daar in de les geen speciale aandacht aan besteed maar heeft de leerder op grond van feedback van de docent en door veel T2-input van anderen haar uitspraak bijgesteld.

Woordniveau	/boterhaam/
↓	
Klankniveau	/boterham/
↓	
Woordklemtoon	/boterham/

Figuur 1: schematische ontwikkeling van de uitspraak van een woord (gebaseerd op James 1988) aan de hand van een praktijkvoorbeeld.

In zijn boek over tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs geeft Cook (1991: 36) een aantal aanbevelingen voor het uitspraakonderwijs. Hij zegt onder andere dat docenten zich minder zouden moeten aantrekken van de uitspraak van de klank op zich (foneem) en meer van andere aspecten van uitspraak zoals woordklemtoon en woord-overstijgende kenmerken als zinsintonatie, zinsaccent en ritme. In het algemeen is dat zeker waar, maar voor het onderwijs in lezen en schrijven geldt dat niet. Juist het klankniveau is aanvankelijk belangrijker dan de woordklemtoon en auditieve discriminatie tussen /ɑ/ en /a/ is even belangrijk als het uitspreken ervan. Auditieve discriminatie tussen minimale paren (woorden die maar op één aspect in klank van elkaar verschillen) blijkt daarbij eerder geleerd te worden dan de analyse van het woord in fonemen. Voor het eerste moet je als leerder goed leren luisteren, het tweede is onmisbaar bij leren lezen en schrijven. Het onderverdelen in fonemen vergt een aparte kijk op een woord. Om te kunnen lezen moet je fonemisch bewustzijn krijgen, een echte meta-vaardigheid die prioriteit heeft op het aanleren van klemtoon en intonatie die los staan van het schrift.

Diagnosticeren van uitspraakfouten

Welke fouten pak je aan en welke niet? Dat hangt af van welk doel de cursist voor ogen heeft, maar in het algemeen wordt aangehouden dat een uitspraakfout die leidt tot onbegrip bij de toehoorder verbeterd moet worden. Wanneer het om een alfabetiserings- of alfacursist gaat, moet daarin ook betrokken worden of de uitspraakfout gevolgen heeft voor het leesproces, zoals in het voorbeeld van Wo Hai. Als een klank niet goed uitgesproken wordt, vertraagt dat ook de interne woordherkenning van de beginnende lezer, bijvoorbeeld als hij het woord zoals hij het zelf uitspreekt niet kan koppelen aan de uitspraak door moedertaalsprekers. Hij leest dan een voor hem betekenisloos woord. Voor cursisten die bezig zijn te leren lezen, moet een docent dus eigenlijk strengere maatstaven aanleggen bij de selectie van uitspraakfouten die in aanmerking komen voor behandeling.
Bij beginnende leerders (niet noodzakelijk alfacursisten) komt daar nog als selectiecriterium bij dat fouten die gevolgen hebben voor de ontwikkeling van grammaticale vaardigheden aangepakt moeten worden. Omdat *-t* en *-en* belangrijke kenmerken zijn van de tegenwoordige tijd, moeten die klanken goed gehoord en goed uitgesproken worden, anders zal het aanleren van de morfologische uitgangen van de tegenwoordige tijd weinig succes hebben.

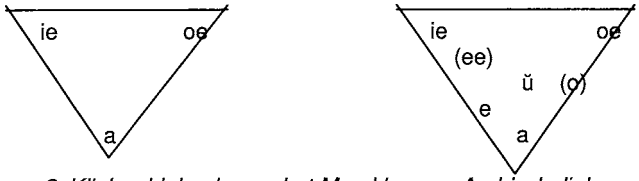
In het algemeen staat een tweede-taalleerder – en dus ook de alfacursist – voor twee verschillende taken (James, 1988): het leren van het fonologisch systeem van de tweede taal, en het leren van de motorische realisatieregels.
Het leren van het fonologisch systeem van een tweede taal houdt in dat de leerder bepaalde voor hem nieuwe klanken nog niet kan onderscheiden en dus ook het verschil niet hoort tussen bijvoorbeeld *man* en *maan*, en *vis* en *vies*. Hij spreekt bijvoorbeeld beide woorden hetzelfde uit of verwisselt de uitspraak geregeld. Om de uitspraak consistent te maken zal hij een correcte fonologische representatie van die woorden moeten ontwikkelen waarop de uitspraak gebaseerd is. Dat kan vooral gerealiseerd worden door een gedegen luistertraining waarin plaats is voor auditieve discriminatie. Het kan ook zijn dat het probleem uitsluitend een uitspraakprobleem is: de fonologische representatie is correct maar het articulatiepatroon ontbreekt. Dan moet vooral geoefend worden met kenmerken van de uitspraak, zoals de stand van de mond, de tong en de lippen.

In het begin van het T2-leerproces worden evenveel fouten gemaakt met de uitspraak van klinkers als van medeklinkers. Uitspraakfouten van medeklinkers verdwijnen echter sneller dan die van klinkers. Het aanleren van de uitspraak van nieuwe klinkers kost de T2-leerder duidelijk meer

energie dan het leren van nieuwe medeklinkers (Flege 1988, Strange 1995), onder andere omdat de articulatie van klinkers zich meer in het verborgene van de mondholte afspeelt, terwijl de articulatie van medeklinkers meestal beter zichtbaar en tastbaar is. Voor het leren van het Nederlands als tweede taal komt daar nog bij dat Nederlands relatief veel klinkers heeft (13) en drie tweeklanken. Onderzoek van Neri (2007) wees uit dat ook bij het leren van het Nederlands als tweede taal in het begin evenveel fouten werden gemaakt met klinkers als met medeklinkers, maar dat de laatste groep fouten het eerst verdwenen. Neri's onderzoek had echter betrekking op hoger opgeleiden. Naar de systematische verwerving van de uitspraak van het Nederlands door laagopgeleiden en ongeletterden (lees: analfabeten) is voor zover mij bekend geen onderzoek gedaan, maar het is niet te verwachten dat die verwerving heel anders zal zijn.

Hoe komen die fouten?

Baby's van vier maanden zijn nog in staat om foneemcontrasten van iedere mogelijke taal te onderscheiden. Dit vermogen neemt geleidelijk af ten gevolge van het feit dat ze maar met één taal te maken hebben, hun moedertaal, en dat er zich klankpatronen ontwikkelen die gebaseerd zijn op de moedertaal. Als baby's één jaar zijn, kunnen ze alleen nog foneemcontrasten onderscheiden die voorkomen in hun eigen moedertaal (Werker & Tees 1984). Dit leidt ertoe dat ze niet meer gevoelig zijn voor contrasten in andere talen en moeite hebben met het leren waarnemen en uitspreken van specifieke fonologische kenmerken van een tweede taal. Dit vermogen is echter niet voor altijd verloren, maar kan terugkomen door intensieve training waarbij de aandacht van de leerder op die specifieke aspecten wordt gericht.
Zonder zo'n training interpreteren volwassenen dus nieuwe fonemen en contrasten tussen fonemen op basis van hun T1-systeem. De T1-invloed op fonologisch niveau is het grootst (Hammarberg 1985) en vooral in het begin van het T2-leerproces (Beebe 1984, Major 1987).
Als we nu NT2-leerders met Marokkaans Arabisch als moedertaal als voorbeeld nemen, krijgen we te maken met een fonologisch systeem dat maar drie vaste klinkers heeft: /i/, /a/ en /u/ (Hoogland 1996). Dit zijn mogelijke uitspraakvarianten van de drie klinkers; afhankelijk van de positie in het woord is er variatie. Zo kan de /i/ uitgesproken worden als /e/ na keelklanken (Figuur 2). Het zijn alle drie lange klinkers; ze duren ongeveer even lang als in het Nederlandse woord *daar*.



Figuur 2: Klinkerdriehoek voor het Marokkaanse Arabisch, links met drie vaste klinkers, rechts met variabele klinkers erbij en enkele uitspraakvarianten (tussen haakjes).

Daarnaast kent het Marokkaans Arabisch twee korte, variabele klinkers /e/ en /ŭ/. De /e/ klinkt meestal als /ə/, maar in tegenstelling tot het Nederlands komt deze klank nooit aan het einde van een woord of van een lettergreep voor. Als een Marokkaanse leerder van het Nederlands dus uitspreekt

tand	in plaats van	*tante*
'n mooi film	in plaats van	*mooie film*
'n oud vrouw	in plaats van	*'n oude vrouw*
zo	in plaats van	*ze*

is die uitspraak volledig te verklaren door transfer van het fonologisch systeem van de T1 naar de T2.[2] De /ə/ kan onuitgesproken blijven in de eerste drie gevallen maar niet in het laatste geval, want dan blijft er geen woord over. De leerder zoekt dan naar vervanging door een andere klinker. Er zijn nog meer uitspraakvarianten van de /e/, waarvan /ɑ/ er een is. Die varianten treden op doordat ze worden beïnvloed door medeklinkers in de omgeving en de positie in het woord.

De tweede instabiele klinker /ŭ/ heeft maar twee uitspraakvarianten die neigen naar /o/ en /u/. In plaats van de /o/ wordt door sommige sprekers een /e/ gezegd. Korte, variabele klinkers worden niet alleen verschillend uitgesproken, maar kunnen ook van plaats veranderen in het woord of 'overgeslagen' worden. Dat zie je terug in de uitspraak van Nederlandse woorden met een lettergreep die door een /ə/ gedragen wordt, zoals in de twee voorbeelden hieronder.

jons	in plaats van	*jongens*
vloog	in plaats van	*vogel*

Als het Nederlands 13 klinkers heeft, die in het standaard Nederlands veel minder variatie vertonen, plus drie tweeklanken, is het duidelijk dat er moeilijkheden te verwachten zijn, vooral wanneer met het alfabetiserings-proces begonnen wordt. De variatiemogelijkheden die het Marokkaans Arabisch kent, moeten teruggebracht worden tot een tamelijk vaste uitspraak van klinkers, ook van diverse voor de leerder nieuwe klanken.

Enkele uitspraakfouten van klinkers door Marokkaanse leerders ter illustratie:

bied	in plaats van	*bid*
mots	in plaats van	*muts*
spollen	in plaats van	*spullen*
spullen	in plaats van	*spelen*
knopje	in plaats van	*knoopje*
ziep	in plaats van	*zee*

De afwijkende uitspraak van maar één klinker maakt dat je als Nederlandse gesprekspartner net niet (vlug genoeg) begrijpt wat de spreker eigenlijk wil zeggen. Nu zijn er binnen het Nederlands natuurlijk ook uitspraakvarianten van een klinker mogelijk. Die worden echter door een moedertaalspreker feilloos herkend als varianten van bijvoorbeeld de /ɑ/ of de /a/. Die varianten vallen binnen de categorie/ɑ/ of /a/, maar de /a/ wordt niet gerekend tot een variant van de /e/, wat in het Marokkaans Arabisch wel mogelijk is. Een T2-leerder moet als het ware opnieuw leren welke varianten onder de categorie /e/ vallen en welke niet. Als je als T2-leerder naar veel verschillende sprekers luistert, die ieder hun eigen kleine uitspraakvarianten hebben, leidt dat tot een goede vorming van fonetische categorieën in de T2. En dat heeft voordelen als je woordbeeld en klankbeeld moet gaan koppelen wanneer je leert lezen. Als de uitspraak fout is, wordt het al gauw als een leesfout beschouwd, zoals we aan het begin van dit artikel zagen.

Clusters van medeklinkers, ten slotte, kunnen in het Marokkaans Arabisch het invoegen van een variabele klinker afdwingen en dat verklaart ook waarom NT2-leerders van Marokkaanse herkomst hetzelfde doen bij de uitspraak van Nederlandse woorden, zoals in onderstaande voorbeelden:

fietset	in plaats van	*fietst*
fietes	in plaats van	*fiets*
muttes	in plaats van	*muts*
zoeket	in plaats van	*zoekt*
hefet	in plaats van	*heeft.*

Uitspraak als voorwaarde voor alfabetisering

Stel dat je als docent in staat wordt gesteld om voor Marokkaanse NT2-leerders een ideale situatie voor alfabetisering te creëren, waar zou je dan op letten? Als ik het voor het zeggen had, zou ik beginnen met bekende woorden waarvan de klanken goed onderscheiden kunnen worden en die goed uitgesproken worden door mijn cursisten. Dat zijn dan vanzelfsprekend woorden met klanken die in de moedertaal voorkomen en met klinkers die het meest stabiel zijn, dus met de klinkers /i/, /a/ en /u/.

Die verschillen ook het meest, wat je ziet aan het feit dat ze in de uithoeken van de klinkerdriehoek liggen. Van het feit dat de /u/ in het Nederlands door twee letters wordt weergegeven trek ik me even niets aan. Misschien zelfs wel handig om dat meteen in het begin al aan te leren voordat de cursisten gaan denken dat klank-tekenkoppeling altijd een één-op-één relatie is. Ik zou ook beginnen met klankzuivere woorden, waarvan de klinker in ieder geval niet beïnvloed wordt door omliggende klanken, dus geen woorden als *weer,* waarin de /r/ de kwaliteit van de /e/ bepaalt. Ik zou ook beginnen met cvc- (of mkm-) woorden omdat een klinker in open lettergreep anders wordt uitgesproken dan in een gesloten lettergreep. En dan zou ik beginnen met relevante woorden die aan al deze voorwaarden voldoen. Echt niet gemakkelijk dus!
Als er nieuwe klanken geleerd moeten worden die nodig zijn voor het leesproces, zou ik zorgen dat die klanken fonologisch onderscheiden worden (auditieve discriminatie) en dat ze correct uitgesproken worden. De uitspraak is misschien nóg wel belangrijker voor het alfabetiserings-proces dan het kunnen discrimineren. Bij een foute uitspraak krijg je immers een verkeerde klank-tekenkoppeling en kun je zelf als lezer het woord niet herkennen omdat de mensen om je heen het anders zeggen. Als je cursisten woorden leert lezen die ze nog niet goed uitspreken, ben je eigenlijk bezig het paard achter de wagen te spannen. En dat doe je eigenlijk ook als je met klanken begint die niet bekend zijn.

Aanpak van uitspraakfouten

T2-leerders zijn zich meestal niet bewust van hun interferentiefouten (Flege 1987, 1995) en ze gaan die fouten ook meestal niet vanzelf verbeteren. Correctieve feedback lijkt dan ook het meest effectieve middel om daar iets aan te doen. Maar dan moet die feedback wel zo zijn dat hij opgemerkt wordt door de leerder, want bewustzijn leidt (uiteindelijk) tot verwerving. De meeste feedback op uitspraak wordt gedaan door middel van zogenaamde *recasts*: de gesprekspartner of docent herhaalt het incorrect uitgesproken woord. Juist dat blijkt niet voldoende te werken. Wat dan?

De computer, of beter gezegd bepaalde computerprogramma's, lijken daarvoor de beste mogelijkheden te bieden doordat ze kunnen reageren op uitspraakfouten van leerders. De computer herkent een fout uitgesproken woord bijvoorbeeld niet en geeft aan dat hij het niet verstaat. Dat kan bijvoorbeeld door een lachend gezichtje (een smiley) te tonen wanneer een woord of een zin verstaan is, of een treurig gezichtje indien een woord of zin niet begrepen wordt. De computer kan menselijke spraak herkennen (met een zogenaamd Automatic Speech Recognition of ASR-programma) omdat hij is getraind in het herkennen van een groot aantal

goede en foute uitspraakvormen. In zo'n programma moet aan de leerder niet alleen het sein gegeven worden dat het fout gaat en waar het fout gaat, maar ook moet de juiste uitspraak nog een keer te horen zijn, waarop de leerder het gehoorde herhaalt. Dit is dus wezenlijk anders dan wanneer de eigen spraak beluisterd wordt, want daarin hoort de leerder nu juist niet wat er fout gaat. De waarde van een op automatische spraakherkenning gebaseerd programma is dat de fout aangewezen en verbeterd wordt en eindeloos herhaald kan worden zonder dat iemand over je schouder meekijkt. Er is zo'n programma ontwikkeld voor de verbetering van uitspraak door Neri (2007) en Neri e.a. (te verschijnen). Met dit programma is praktijkervaring opgedaan bij een groep hoogopgeleide NT2-leerders, die de meest relevante en hardnekkige uitspraakfouten trachtten te verbeteren door vier weken te trainen met dit programma.

Waarom zo'n programma nu juist zo geschikt is voor analfabete leerders, is dat er in principe niet gelezen hoeft te worden om te kunnen oefenen met uitspraak. Daarbij zou ook de eigen taal als instructietaal ingezet moeten kunnen worden voor beginnende alfacursisten die nog niet voldoende Nederlands verstaan en lezen. En bovendien kan het programma getraind worden in het herkennen en reageren van taal-specifieke fouten van een leerder. Natuurlijk zal een analfabete leerder in het begin geholpen moeten worden om vertrouwd te raken met de computer en met zo'n programma, en natuurlijk moeten we niet toe naar een situatie waarin een alfacursist drie uur lang achter de computer zit. Maar de meeste alfacursisten gaan ook vaardig om met bijvoorbeeld de multimedia bij het leesprogramma *7/43* (Tholen 1989) en voelen zich gewaardeerd als ze ook achter de computer mogen oefenen. Nu nog tijd en geld om zo'n programma ook te kunnen maken.

Noten

1 Met dank aan de docent die het transcript maakte en *Alfa-nieuws* (1999, 2) waarin de tekst verscheen.

2 Deze voorbeelden zijn afkomstig uit het LESLLA-corpus dat werd verzameld in het kader van NWO-project 355-70-017 getiteld: *Stagnation in L2 acquisition: under the spell of the L1?* Voor informatie: i.v.d.craats@let.ru.nl

Literatuur

Aan de Wiel, M.C., van den Brink, G.A & Struijk van Bergen, S. (1991), 'Diagnostiek van uitspraakproblemen van tweede-taalleerders van het Nederlands.' *Levende Talen* 466: 507-511.

Beebe, L. (1984), 'Myths about interlanguage phonology.' In: S. Eliasson (ed.), *Theoretical issues in contrastive phonology.* Heidelberg: Julius Groos, 51-62.

Berendsen, V. (2001), . *Klank en Toon. Basiscursus uitspraak Nederlands.* Amsterdam: Boom.
Bigelow, M., Delmas, R. Hansen, K. & Tarone, E. (2006), 'Literacy and the processing of oral recasts in SLA.' *Tesol Quarterly*, 40, 4, 665-689.
Carroll, S., & Swain, M. (1993), 'Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations.' *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357–386.
Coenen, J. (1991), *Uitgesproken Nederlands. Een uitspraakcursus voor anderstaligen.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Cook, V. (1991), *Second language learning and teaching.* Londen: Edward Arnold.
Craats, I. van de (2007), 'Mondelinge feedback vaak onbegrepen.' *Alfa-nieuws. Bulletin voor docenten in de alfabetisering*, 10, 2, 20-22.
El-Tatawy, M. (2002), 'Corrective feedback in second language acquisition.' *Working papers in TESOL & Applied Linguistics.* Teacher's College, Columbia University. http://www.t.ccolumbia.edu/academic/teslo/Webjournal/El-Tatawy.pdf
Flege, J.E. (1988), 'Using visual information to train foreign language vowel production.' *Language Learning*, 38, 365-407.
Guchte, C. van de (1996), *Lezen doe je overal. Een methode aanvankelijk lezen in het Nederlands voor allochtone neveninstromers.* Tilburg: Zwijsen.
Hammarberg, B. (1985), Learnability and learner strategies in second language syntax and phonology.' In: K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, San Diego: College-Hill Press, 153-175.
Hoogland, J. (1996), *Marokkaans Arabisch. Een cursus voor zelfstudie en klassikaal gebruik.* Amsterdam: Bulaaq.
James, A. (1987), 'Acquisition of phonological representation. A modular approach.' In: A. James & J. Leather (eds.), *Sound patterns in second language acquisition*, Dordrecht: Foris Publications, 225-249.
Kurvers, J.J. (2002a), *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten.* Amsterdam: Aksant.
Kurvers, J.J. (2002b), 'Met ongeletterde ogen. Een analfabete kijk op geschreven taal.' *Les*, 119, 14-20.
Lyster, R. (1998), Negotation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.
Mackey, A. & Philp, J. (1998), 'Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?' *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. (2000), 'Do learners recognize implicit negative feedback as feedback?' *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
Major, R.C. (1987), 'A model for interlanguage phonology.' In: G. Ioup & S.H. Weinberger (eds.), *Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system.* New York: Newbury House, 101-124.
Neri, A. (2007). *The pedagogical effectiveness of ASR-based computer assisted pronunciation training.* Proefschrift. Nijmegen, Radboud Universiteit.
Neri, A., Cucchiarini, C., & Strik, H. (submitted), 'The pedagogical effectiveness of ASR-based corrective feedback for improving segmental quality in L2-Dutch.' Ook in Neri (2007), chapter 4.
Philp, J. (1999). *Interaction, noticing and second language acquisition: An examination of learners' noticing of recasts in task-based interaction.* Proefschrift. Hobart, University of Tasmania.
Reis, A., & Castro-Caldas, A, (1997), 'Illiteracy: A cause for biased cognitive development.' *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3, 444-450.

Sheen, Y. (2004), 'Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings.' *Language Teaching Research*, 8, 263–300.

Strange, W. (1995), 'Cross-language studies of speech perception and production in second language learning.' In: W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experience*. Timonium, MD: York Press Inc., 3-45.

Tholen, B. (red.) (1989), *7/43*. Utrecht: Nederlands Centrum voor Buitenlanders.

Werker, J.F., & Tees, R.C. (1984), 'Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life.' *Infant Behavior and Development*, 7, 49-63.

UITSPRAAKVAARDIGHEID EN DE NT2-/NVT-LEERDER. VAN THEORIE EN ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSPRAKTIJK.

LAURENT RASIER
FNRS-FRS & Université catholique de Louvain

Inleiding*

Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw gaan er binnen het tweede-en vreemdetaalonderwijs stemmen op die ervoor pleiten de communicatie centraal te stellen. In de begindagen van de 'communicatieve aanpak' dacht men dat het hele tweede- en vreemdetaalonderwijs gericht moest zijn op het leren overbrengen van de inhoudelijke boodschap, en niet zozeer op de manier waarop dit formeel hoorde te gebeuren. Sommigen dachten zelfs dat die betekenisoverdracht min of meer spontaan gepaard zou gaan met vormbeheersing (Eskey 1983: 219), waardoor het onderwijs van de formele kant van de taal, bv. de morfologie, de syntaxis of de uitspraak, enigszins op een laag pitje kwam te staan (Ellis 1994). Vrij snel moest men echter vaststellen dat het geloof in communicatie als 'magisch recept' voor geslaagde tweede- en vreemde-taalverwerving onhoudbaar was. Na een aanvankelijk vlot verworven elementaire communicatieve vaardigheid in de tweede of vreemde taal, bleven de meeste leerders in een soort tussentaalfase steken. Ze bleken vrij snel een plafond te bereiken en hardnekkig dezelfde fouten te blijven maken. Niet verwonderend dan dat er ook tegen die – weliswaar extreme – vorm van communicatief onderwijs verzet kwam (zie bv. Swain 1985). Toch betekende dit niet het einde van de communicatieve aanpak. Men kwam namelijk stilaan tot het besef dat aandacht voor de communicatie en aandacht voor de vorm elkaar niet hoeven uit te sluiten. In feite zijn beide dimensies complementair, een gedachte die trouwens centraal staat in het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen* (2006 [2001]) en in de meeste stromingen in de tweede-en vreemdetaaldidactiek (Beheydt 2002).

Die hernieuwde belangstelling voor vormaspecten ingebed in een zinvolle communicatieve context doet een aantal vragen rijzen, met name wat de *uitspraak* betreft. Die hebben te maken met de volgende aspecten:

- de leerdoelen van het uitspraakonderwijs: de vraag wat de tweede- en vreemdetaalleerder op een bepaald niveau van taalbeheersing moet kunnen doen in de doeltaal.

- de selectie en ordening van de leerstof: de vraag of alle aspecten van de uitspraak van de doeltaal in dezelfde mate aandacht moeten krijgen of dat er in het uitspraakonderwijs aan anderstaligen prioriteiten dienen te worden gesteld.
- de onderwijsmethodologie: de vraag hoe de uitspraak van de tweede of vreemde taal het best aan de tweede- of vreemdetaalleerder kan worden aangeboden. Nauw verbonden met die vraagstelling zijn de kwesties van de uitspraaknorm, van het type en de hoeveelheid theoretische uitleg en praktische oefeningen, van de frequentie van correctie van uitspraakfouten en van het type feedback dat het best kan worden gegeven.
- de evaluatie: de vraag hoe je het best kunt controleren in hoeverre de uitspraak van de tweede- of vreemdetaalleerder voldoet aan de leerdoelen.

In dit artikel zal ik het vooral hebben over de eerste drie punten, want over de evaluatie van uitspraakvaardigheid is nog steeds weinig bekend (Klein-Heerenbrinck & Van Herbert 1991, Underhill 1998).

Leerdoelen voor het uitspraakonderwijs

Lange tijd heeft het uitspraakonderwijs als doel gehad van tweede- en vreemdetaalleerders 'getrouwe kopieën' te maken van moedertaalsprekers van de doeltaal. Het was immers de bedoeling dat ze qua uitspraak niet te onderscheiden zouden zijn van native speakers. Vrij snel bleek zo'n hoog niveau van uitspraakvaardigheid echter niet haalbaar voor de meeste leerders. Daarnaast liet sociolinguïstisch onderzoek zien dat ook moedertaalsprekers nogal eens van de vigerende norm afwijken zonder dat dit echter aanleiding zou geven tot communicatieproblemen. Op didactisch vlak leidde dit tot een grotere tolerantie voor uitspraakfouten bij non-native speakers. Er hoefde namelijk niet meer te worden gestreefd naar een uitspraakniveau dat vergelijkbaar was met de competentie van moedertaalsprekers, maar eerder naar een optimaal niveau van uitspraakvaardigheid dat hoog genoeg was om de communicatie vlot te laten verlopen. Zo verschoof de nadruk van (min of meer) absolute accuratesse naar verstaanbaarheid, wat uiteraard niet betekende dat alles plotseling mocht en dat er geen minimumgrens van adequaatheid meer was die niet overschreden mocht worden zonder de communicatie in gevaar te brengen.
De gedachte dat verstaanbaarheid centraal moet staan in het uitspraakonderwijs, vinden we terug in de richtlijnen van het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader.* Op grond van een analyse van de bouw en werking van het taalsysteem heeft de Raad van Europa geprobeerd een uitvoerige beschrijving te geven van de kennis en vaardigheden waarover

tweede- en vreemdetaalleerders moeten beschikken om zich in de doeltaal behoorlijk te kunnen uitdrukken en om efficiënt te kunnen communiceren met native speakers (Referentiekader 2006: 1). Wat betreft de uitspraak (de zogenaamde 'fonologische competentie') dienen tweede- en vreemdetaalleerders vaardig te worden (gemaakt) in de productie en perceptie van de fonemen van de doeltaal evenals hun concrete realisatie(s) in verschillende contexten (allofonen), de fonetische eigenschappen van fonemen (distinctieve kenmerken), de fonetische structuur van woorden (syllabestructuur, klemtoon, lexicale tonen), prosodie (accent, ritme, intonatie), en reductieverschijnselen (vocaalreductie, sterke en zwakke vormen, assimilatie, elisie) (Referentiekader 2006: 108). Deze elementen vormen samen de basis voor wat Brown & Kondo-Brown (2006) *the teaching of connected speech* noemen: het onderwijs van taalverschijnselen die kenmerkend zijn voor de gesproken taal. Daarnaast wordt in het *Europees Referentiekader* voor elk beheersingsniveau aangegeven welke onderdelen van de uitspraak de taalleerders onder de knie moeten krijgen:

	FONOLOGISCHE BEHEERSING
C2	Als C1
C1	Kan de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken.
B2	Heeft een heldere, natuurlijke uitspraak en intonatie verworven.
B1	De uitspraak is duidelijk te verstaan ook al is soms een duidelijk buitenlands accent te horen en worden er incidenteel uitspraakfouten gemaakt.
A2	De uitspraak is over het algemeen voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar buitenlands accent, maar gesprekspartners zullen af en toe herhaling moeten vragen.
A1	De uitspraak van een zeer beperkt repertoire van geleerde woorden en frasen is met enige inspanning verstaanbaar voor moedertaalsprekers die gewend zijn om te gaan met zijn of haar taalgroep.

Tabel 1. Fonologische competentie van taalleerders op verschillende beheersingsniveaus (Referentiekader 2006: 109).

Volgens het Referentiekader moet er in het begin van het leerproces vooral gestreefd worden naar verstaanbaarheid. Maar we zien ook dat formele accuratesse op uitspraakgebied een steeds prominentere rol toebedeeld krijgt naarmate de tweede- of vreemdetaalleerders een hoger niveau van taalbeheersing bereiken. Zulke niveauomschrijvingen geven duidelijke leerdoelen aan voor de verschillende stadia in het leerproces van de tweede of vreemde taal. Ook kunnen ze bijdragen aan een objectiever evaluatieproces.
Laat ik er toch op wijzen dat de terminologie nogal vaag en soms ook verwarrend is. Zo is het bv. niet helemaal duidelijk wat de auteurs onder *uitspraak* verstaan. De omschrijving van het niveau B2 laat immers vermoeden dat deze term uitsluitend naar de articulatie van de klanken

verwijst (cf. het onderscheid tussen *uitspraak* en *intonatie*). Zodoende wordt in feite gepleit voor een 'bottom-up' benadering van het uitspraak-onderwijs waarin eerst aandacht besteed wordt aan de kleinere eenheden in het spraaksignaal en pas in een intermediair of gevorderd stadium aan suprasegmentele of prosodische verschijnselen (bv. klemtoon, accent, ritme, intonatie, spreekpauzes). In het licht van de literatuur over de communicatieve gevolgen van uitspraakfouten mag men zich afvragen of dit wel de meest geschikte rangorde is.

Leerstof

Vaak wordt het uitspraakonderwijs gelijkgesteld met het leren onderscheiden en articuleren van de klanken van de tweede of vreemde taal (zie ook Koster 1988, Hiligsmann 1998, Verhoeven 1994). Er is echter meer aan de hand (zie Tabel 1), want in mondeling taalgebruik komen de klinkers en medeklinkers niet zelfstandig voor. Die zijn ingebed in een melodisch en ritmisch kader dat tevens belangrijke informatie bevat voor de luisteraar, bv. informatie over het zinstype, de verdeling van spreekbeurten, de nieuwswaarde van de woorden, de semantische verbanden tussen de woorden, de gemoedstoestand van de spreker, enz. Dat melodisch en ritmisch kader heet *prosodie* en omvat suprasegmentele verschijnselen zoals klemtoon, accent, lexicale tonen, ritme, intonatie en spreekpauzes.
In het *Europees Referentiekader* wordt pas op het B2-niveau expliciet verwezen naar de prosodie. Dit wekt de indruk dat prosodische verschijnselen bij wijze van spreken de kroon op het werk vormen en dus geen deel hoeven uit te maken van het taalrepertoire van minder gevorderde taalleerders. Toch weten we vanuit onderzoek naar de gevolgen van verschillende types uitspraakfouten dat de prosodie de verstaanbaarheid sterk beïnvloedt en dat een inadequate prosodie storender is voor het verloop van de communicatie dan verkeerd uitgesproken klanken (Anderson-Hsieh e.a. 1992, Johansson 1978, Munro & Derwing 1995, Trofimovitch & Baker 2006). Hier dient men mijns inziens niet uit het oog te verliezen dat uitspraakfouten vaak een cumulatief effect hebben (zie ook Nash 1972), want ook voor de uitspraak geldt: overdaad schaadt! Concreet betekent dit dat de communicatie mogelijk meer gehinderd wordt door de opeenhoping van afwijkingen dan door de hogere frequentie van de ene of de andere categorie uitspraakfouten in de spraak van de taalleerders. Met het oog op de verstaanbaarheid neemt dit evenwel niet weg dat prosodische kenmerken reeds (gedeeltelijk) aan bod zouden moeten komen in vroegere stadia van het taalleerproces, en zeker op het A2- en B1-niveau waar de uitspraak *over het algemeen voldoende helder om te worden verstaan* respectievelijk *duidelijk te verstaan* moet zijn.

In methodologisch opzicht pleit ik dus net als Chun (1988, 2000) voor een '*top-down*' benadering van het uitspraakonderwijs: een benadering waarin prosodische verschijnselen vanaf het begin van het leerproces van de tweede of vreemde taal centraal staan. Een vergelijkbaar standpunt vindt men bij Thio & Verboog (1993, 1999) voor wie de verstaanbaarheid voorop moet staan in het uitspraakonderwijs, wat concreet impliceert dat de prosodie de prioriteit moet krijgen. Vandaar de ordening van de leerstof: klemtoon, sjwa, accent, intonatie, ritme, medeklinkers, klinkers, klanken in het algemeen, stemvolume, spreektempo, woordbinden, non-verbale communicatie. Dat de sjwa gerekend wordt tot de verschijnselen die de verstaanbaarheid het meest beïnvloeden, komt doordat hij 'de meest voorkomende klank van het Nederlands' is (Thio & Verboog 1999: 39). Toch is het de vraag of de bijdrage van deze klank tot de verstaanbaarheid groter is dan die van bv. het zinsaccent, de intonatie, het ritme of non-verbale aspecten.

Uitspraaknorm

Een andere belangrijke vraag met betrekking tot het uitspraakonderwijs betreft de kwestie van de *uitspraaknorm*. Met de huidige nadruk op de verstaanbaarheid zou men kunnen denken dat die kwestie van minder belang is. Toch hebben tweede- en vreemdetaalleerders qua uitspraak een model nodig en de keus van dat model is geen triviale vraag, vooral met het oog op efficiënte communicatie in de doeltaal.
Veelal wordt de moedertaalspreker beschouwd als het meest aangewezen referentiepunt. In de traditionele Jespersiaanse opvatting wordt hij gezien als een sterk geïdealiseerde spreker zonder enig regionaal accent. Vandaag de dag doet de herkenning van allerlei varianten binnen de standaardtaal echter de vraag rijzen *welke* moedertaalspreker nu de meest geschikte kandidaat is voor die voorbeeldfunctie. A priori komen sprekers van regionale dialecten omwille van het verstaanbaarheidscriterium en de beperkte geografische verspreiding van hun taalvariëteit niet in aanmerking voor deze rol. Wat het Nederlands betreft, komt het er in feite op neer een keus te maken tussen de twee varianten van de standaardtaal, nl. het Nederlands-Nederlands en het Belgisch-Nederlands.
Er zijn bekende verschillen tussen beide variëteiten, maar op het gebied van de uitspraak worden die meestal als (min of meer) gelijkwaardige varianten beschouwd. Dit betekent natuurlijk niet dat de Nederlandse en Belgische uitspraakvarianten zomaar kriskras door elkaar kunnen worden gebruikt, en het lijkt me ook niet wenselijk de tweede- of vreemdetaalleerder van meet af aan met beide variëteiten te confronteren. Dit zou bij hem voor verwarring kunnen zorgen. In (het begin van) het uitspraakleerproces is er eerder behoefte aan een welomschreven – bij voorkeur

monolithisch – referentiepunt, en de keus voor de ene dan wel de andere uitspraakvariëteit hangt daarbij in de eerste plaats af van de specifieke behoeften van de taalleerder, bv. de frequentie waarmee hij contacten heeft met de ene of de andere variant van de standaardtaal. Dit sluit uiteraard niet uit dat de leerder in een later stadium geconfronteerd wordt met de uitspraakkenmerken van de andere variëteit.
Als we nu kijken naar bestaand lesmateriaal, dan zien we dat er meestal weinig plaats wordt ingeruimd voor uitspraakvariatie. Zo wordt in *Klank en toon* (Berendsen 1997) en *Uitgesproken Nederlands* (Coenen 1991) uitsluitend gebruik gemaakt van Nederlands-Nederlands materiaal, terwijl in *Sprekend Nederlands* (Verhoeven 1996) de voorkeur wordt gegeven aan de Belgisch-Nederlandse uitspraaknorm. In *Uitspraak Nederlands* (Beheydt e.a. 1999) wordt naast geografische uitspraakvariatie ook aandacht besteed aan uitspraakverschillen tussen verschillende taalgenres. Ook in de recent verschenen *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen* (Hiligsmann & Rasier 2007) worden Noord-Zuid-uitspraakverschillen systematisch behandeld. Naast een apart onderdeel over uitspraakvariatie in het Nederlandstalige taalgebied wordt in elk hoofdstuk aangegeven hoe bepaalde klanken en/of woorden in beide deelgebieden worden uitgesproken. Ook krijgt de leerder de mogelijkheid naar beide realisaties te luisteren. In de oefeningen wordt echter de nadruk gelegd op de Nederlandse variant. Van de Belgisch-Nederlandse uitspraakmogelijkheid wordt slechts een receptieve kennis nagestreefd.

Onderwijsmethodologie

Het voorgaande vormt het algemene kader waarin het uitspraak-onderwijs plaatsvindt. In wat nu volgt, gaan we van de theorie over tot de onderwijsmethodologie en de onderwijspraktijk. Ik wil hier vooral de nadruk leggen op enkele belangrijke ingrediënten voor het prosodie-onderwijs, maar sommige zullen ook relevant zijn voor het klank-onderwijs.

Het belang van een 'vroege start'

Het eerste element waarop ik de nadruk zou willen leggen, is het belang van een 'vroeg begin'. Van uitspraakfouten – en dit geldt zowel voor de klanken als voor de prosodie – is bekend dat die (vrij) snel fossiliseren (Ioup & Weinberger 1987). Daarom zou ik hier een lans willen breken voor een vroege start van het uitspraakonderwijs en een vroege correctie van uitspraakfouten, of die nu segmenteel of prosodisch van aard zijn. Hierdoor zou het leerproces, althans in het begin, iets trager kunnen verlopen. Uit onderzoek blijkt echter dat intensieve uitspraaktraining in belangrijke mate bepalend is voor het niveau van uitspraakvaardigheid dat uiteindelijk bereikt wordt (Bongearts e.a. 1993). Bovendien moet men

niet uit het oog verliezen dat het veel gemakkelijker is om van meet af aan de klanken en woorden correct te leren uitspreken dan om diepgewortelde fouten uit te roeien:

> (...) the question of the age or the stage of learning at which [L2 pronunciation is] best learnt is complicated by the fact that habituation is strongest at the phonetic level. To raise phonetic errors into consciousness and unlearn the automatised behaviours only once a close approximation to native norms becomes fully appropriate may be much more expensive (in time and effort) than it would have been in the initial phase of learning, especially at an early age (Referentiekader 2001: 132).

Luistervaardigheid

Een ander belangrijk aspect heeft te maken met de luister- en verstavaardigheid van de tweede- of vreemdetaalleerder. We weten dat tweede- en vreemdetaalleerders vrij snel ongevoelig worden voor de verschillen tussen de eigen uitspraak en die van native speakers (Van Ginneken 1996). In feite zou het best kunnen dat het uitspraakprobleem niet alleen een productieprobleem is, maar ook – en misschien zelfs in de eerste plaats – een perceptieprobleem (De Vriendt 1994, Van Els 1984, Verhoeven 1994). Zoals Thio & Verboog (1999: 16) er terecht op wijzen, vindt het verwerven van de uitspraak immers plaats aan de hand van wat de cursist waarneemt, en wat hij niet hoort, zal hij ook niet correct kunnen (re)produceren. Daarom ben ik van mening dat een belangrijk deel van het uitspraakonderwijs besteed zou moeten worden aan het aanscherpen van de luister- en verstavaardigheid. Dit is een belangrijk punt, vooral met het oog op het verwerven van prosodische kenmerken, bv. de variaties van de intonatie en van het ritme of de verschillen in de plaats van klemtoon en accent.

Nadruk op prosodie in de uitspraakles

Ook al dragen prosodische verschijnselen in belangrijke mate bij aan de verstaanbaarheid en aan de communicatie in het algemeen, toch worden ze vaak verwaarloosd in het onderwijs (Chun 2002, Koster 1988, Trouvain & Gut 2007, Verhoeven 1994). Vandaag de dag beschikken we over een aantal naslagwerken, leerboeken, uitspraakcursussen en didactische handleidingen die zeer interessante en bruikbare tips verschaffen in verband met het onderwijzen van de prosodie.[1] Dit illustreer ik nu aan de hand van twee in communicatief opzicht erg belangrijke onderdelen van de prosodie, nl. klemtoon en accent. Ik bespreek eerst de theoretische informatie in bestaand lesmateriaal en dan de oefeningen.

Lesmateriaal: theorie

Sinds o.a. het *Groot Uitspraakwoordenboek van de Nederlandse taal* van De Coninck (1970) en de *ABN-uitspraakgids* van Paardekooper (1977) was er op het gebied van de naslagwerken voor de uitspraak van het Nederlands een gat in de markt. Nu beschikken we weer over een *Uitspraakwoordenboek* (Heemskerk & Zonneveld 2000) en een nieuwe druk van Paardekoopers *ABN-uitspraakgids* (Paardekooper 1998). Ook verschaffen taalzuiveringboekjes zoals het recent herziene *AN-woordenboek voor correct taalgebruik* (Theissen & Debrabandere 2004) informatie over Noord-Zuid-uitspraakverschillen. Ten slotte verschaffen naslagwerken zoals *Algemene fonetiek* (Rietveld & Van Heuven 1997) en *Fonologie. Uitnodiging tot de klankleer van het Nederlands* (Kooij & Van Oostendorp 2003) inleidende informatie over de fonetiek en fonologie van het Nederlands. Zulke naslagwerken mogen zeer nuttige informatie bevatten, in de onderwijspraktijk hebben ze vooral een ondersteunende functie en kunnen ze het best gebruikt worden naast een uitspraakcursus zoals bv. *Uitgesproken Nederlands* (Coenen 1991), *Sprekend Nederlands* (Verhoeven 1996), *Klank en toon* (Berendsen 1997) of *Uitspraak Nederlands* (Beheydt e.a. 1999).

In *Uitgesproken Nederlands*, *Klank en toon* en *Uitspraak Nederlands* wordt uitvoerig ingegaan op de theorie over klemtoon en accent. In *Sprekend Nederlands* is van klemtoon- en accenttheorie geen spoor te vinden. In plaats daarvan wordt in een groot aantal productie- en perceptieoefeningen voorzien. Wat de theoretische uitleg betreft, maakt Coenen (1991) in het verlengde van de metrische fonologie gebruik van kwantiteitgevoelige klemtoonregels, bv.:

- In ongelede woorden wordt klemtoon van links naar rechts toegekend. Dit betekent dat de klemtoon in principe op de laatste lettergreep valt, maar afhankelijk van het type klinker kan die naar de voorafgaande lettergreep (of nog verder) worden verschoven.
- In ongelede woorden die op een tweeklank of op een lange klinker in een gesloten lettergreep eindigen, valt de klemtoon op de laatste syllabe (bv. *lakei*, *paradijs*; *symbool*, *asiel*).
- Bevat de laatste lettergreep echter een lange klinker in een open lettergreep of een korte klinker, dan valt de klemtoon op de voorlaatste lettergreep (bv. *ruzie*, *auto*; *sultan*).
- Als de klemtoon op de voorlaatste syllabe zou vallen en die lettergreep bevat een /i/, dan verschuift de klemtoon naar de op twee na laatste syllabe (bv. *aria*, *dominee*).

De auteur wijst erop dat er heel wat uitzonderingen op die regels zijn (Coenen 1991: 20). Denk bv. aan *arbeid*, *juffrouw*, *oorzaak*, *lichaam* (regel 1); *individu*, *cadeau*, *element*, *sigaret* (regel 2); *familie*, *artikel* (regel 3). Aan zulke ingewikkelde regels hebben anderstalige niet-specialisten

weinig. In dit geval is het de vraag of '(...) enig inzicht in de fonologie het leerproces [wel degelijk] gunstig beïnvloedt' (Coenen 1991: voorwoord). Geschikter voor het uitspraakonderwijs aan niet-specialisten lijkt me een aanpak waar spaarzaam omgegaan wordt met fonologische details en waar in plaats van de syllabestructuur eerder uitgegaan wordt van de *distributie* van klemtoon in productieve woordcategorieën, zoals bv. in Beheydt e.a. (1999), waarin de volgende woordcategorieën aan bod komen: ontleende woorden versus eigen woorden, samenstellingen, afkortingen, scheidbare en onscheidbare werkwoorden, woorden met een accentloos prefix (*be-*, *ge-*, *er-*, *ont-*, *ver-*) of een accentdragend (*-aan*, *-ees*, *-ij*, *-lijk*, *-in*, *-es*, *-ist*, *-waard*) respectievelijk accentverschuivend suffix (*-isch*, *-lijk*, *-baar*, *-ig*, *-iek/-icus*).[2]
Wat accent betreft, bespreken Coenen (1991: 244) en Berendsen (1997) de voornaamste accentueringregels van het Nederlands. Volgens de auteurs wordt het zinsaccent gerealiseerd op de volgende categorieën zinselementen: (i) zinselementen die iets nieuws toevoegen aan datgene wat de spreker en de hoorder reeds gezamenlijk weten, (ii) zinselementen die een tegenstelling uitdrukken, bv. *niet GISTEREN, maar MORGEN*, en (iii) zinselementen die een bepaald signaal inhouden (verbazing, verrassing of ongenoegen, enz.), bv. *Ben je TOCH gegaan? Heb je ALLE DOZEN bij de vuilnis gezet?*
In verband met de laatste regel dient opgemerkt te worden dat het inhouden van een signaal eerder het gevolg is van het accent dan de oorzaak ervan. Ook onderstreept Coenen (1991: 244) dat inhoudswoorden vaker geaccentueerd worden dan functiewoorden. Slechts bij uitzondering kunnen die van een contrastaccent worden voorzien.
In Beheydt e.a. (1999) en Verhoeven (1996) wordt geen theorie gegeven. Beheydt e.a. (1999: 142 e.v.) maken wel een onderscheid tussen 'zinsaccent: nieuwe informatie' en 'zinsaccent: contrastief', maar uit de voorbeeldzinnen valt moeilijk af te leiden wat die dichotomie precies inhoudt. Het is bijvoorbeeld de vraag waarom het accent op het voornaamwoord in '*Ik denk met plezier aan onze ontmoeting*' als contrastief moet worden beschouwd, en dat op *ik* in '*Ik ga in september naar Duitsland*' niet. Hier hadden de auteurs er beter aan gedaan de voorbeeldzinnen in context aan te bieden.

Lesmateriaal: oefeningen

De theoretische uitleg in uitspraakcursussen mag wel af en toe te wensen overlaten, als oefenboeken kunnen ze een belangrijke bijdrage leveren aan het uitspraakonderwijs Nederlands aan anderstaligen. Hierbij worden de segmentele en prosodische kenmerken van het Nederlands zowel productief als perceptief ingeoefend. Met betrekking tot het zinsaccent wordt er soms ook aandacht besteed aan de semantische aspecten ervan (Berendsen 1997: 98-100, Verhoeven 1996: 57-59). In *Uitgesproken*

Nederlands, *Sprekend Nederlands*, *Klank en toon*, *Uitspraak Nederlands* en *Verstaanbaar spreken* zijn de volgende types zinsaccentoefeningen te vinden:

- *Herkenning van zinsaccent.* In een aantal zinnen moeten de leerders de benadrukte zinselementen onderstrepen (Beheydt et al. 1999, Coenen 1991, Thio & Verboog 1993, Verhoeven 1996).
- *Fonetische realisatie.* De cursisten moeten het toonhoogteverschil aangeven door een punthoed op de benadrukte lettergreep te tekenen (Coenen 1991).
- *Accentuering en informatieve waarde.* De leerders horen een vraag en moeten aangeven welke zin er een geschikt antwoord op is (Coenen 1991). Met behulp van krantenkoppen kan er ook besproken worden waarom bepaalde woorden in de kop zijn opgenomen en andere niet. Een variant op deze oefening bestaat erin zinnen per telegram te versturen. Omdat telegrammen duur zijn, moet de boodschap met zo weinig mogelijk woorden duidelijk overgebracht worden (Thio & Verboog 1993).
- *Bijdrage van de accentuering aan de betekenis van de zin.* In een aantal zinnen moeten de leerders op grond van de accentuering uitmaken wat de spreker eigenlijk bedoelt (Coenen 1991, Thio & Verboog 1993, Verhoeven 1996).
- *Productie van accent.* De leerders horen zinnen die ze moeten nazeggen (Coenen 1991). Ze kunnen ook een aantal zinnen afmaken, waarbij ze de accenten duidelijk moeten laten horen. Verder kan de docent een tekst laten voorlezen en de accentueringfouten corrigeren (Thio & Verboog 1993).

Het is duidelijk dat gerichte oefeningen het correct toepassen van de opgedane kennis in normale conversatie niet (kunnen) garanderen. Aan klemtoon en accent zal er dus ook tijdens 'gewone' spreekoefeningen aandacht moeten worden besteed. Als tussenstap kan er eventueel een beroep worden gedaan op uitspraakoefeningen aan de hand van dialoogjes, liedjes, riedels of langere stukken tekst. Voorbeelden hiervan vindt men in Beheydt e.a. (1999), Leysen e.a. (2005), Van Veen (1994).

Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen

Naast de besproken uitspraakcursussen wil ik nog een paar woorden zeggen over de recent verschenen *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen* (Hiligsmann & Rasier 2007). In de *Uitspraakleer* worden de volgende aspecten van de Nederlandse uitspraak onder de theoretische én praktische loep genomen: afzonderlijke klanken, assimilatieverschijnselen, woordklemtoon, zinsaccent, uitspraakvariatie in het Nederlandstalige taalgebied. Een belangrijk kenmerk van de *Uitspraakleer* bestaat erin dat er in de theoriehoofdstukken systematisch gewezen

wordt op de voornaamste contrasten tussen de moedertaal en de doeltaal van de leerder (i.c. het Frans en het Nederlands). In de uitspraak-cursussen wordt dat soort informatie niet – of nauwelijks – gegeven, terwijl een contrastieve benadering zeer aangewezen is om interferentiefouten te voorkomen en/of tegen te gaan. Een ander belangrijk aspect is dat er in de verschillende hoofdstukken ook gewezen wordt op de voornaamste uitspraakfouten van Franstaligen.
Bij de behandeling van klemtoon is in de *Uitspraakleer* om pedagogische redenen afgezien van kwantiteitgevoelige regels zoals in Coenen (1991). Er wordt eerder distributioneel gekeken naar klemtoon in productieve woordcategorieën. Er wordt daarbij van uitgegaan dat het Nederlands – in tegenstelling tot het Frans – initiële klemtoon heeft en dat de sjwa in principe nooit de klemtoon krijgt. Vervolgens worden er een aantal secundaire regels geformuleerd met betrekking tot klemtoondragende suffixen of uitgangen, suffixen of uitgangen die de klemtoon op de voorafgaande syllabe trekken (op voorwaarde dat die geen sjwa bevat), de beklemtoning van afkortingen en verkortingen, de beklemtoning van verschillende categorieën samenstellingen, de beklemtoning van afgeleide en samengestelde werkwoorden, gevallen van klemtoon-verspringing (met of zonder betekenisverschil) en de beklemtoning van vreemde woorden.
Zo'n distributionele aanpak ligt ook ten grondslag aan het hoofdstuk over accent. Er wordt van uitgegaan dat de accentdistributie in het Nederlands naargelang van de nieuwswaarde van de zinselementen varieert. Het bepalen van de informatieve waarde van een zinselement is evenwel een subjectief proces dat in belangrijke mate gestuurd wordt door de context en/of de communicatieve intentie van de spreker. Om de leerder extra hulp te verlenen, wordt in de *Uitspraakleer* ook distributioneel gekeken naar accent in verschillende types woordgroepen en zinnen. Dit resulteert in een aantal vuistregels voor accentplaatsing:

- Functiewoorden (bv. lidwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden) krijgen – behalve in contrastgevallen – geen accent, bv. *de <u>hond</u>; mijn twee <u>honden</u>; Ik heb geen <u>geld</u> bij me* MAAR *Men zegt niet <u>de</u> boek maar <u>het</u> boek; Zweden is <u>het</u> land waar je naartoe moet*
- Bijwoorden krijgen niet altijd het zwaarste accent. Dit is echter wél het geval als de bijwoorden verzwarend werken: *Het kan <u>echt</u> / <u>heus</u> / <u>helemaal</u> / <u>werkelijk</u> niet; Hij drinkt <u>nooit</u>*
- In complexe nominale groepen wordt het laatste lid benadrukt (op voorwaarde uiteraard dat het niet om een contrastaccent gaat), bv. woordgroepen van het type 'adjectief + substantief' en partitieven: *de Nederlandse <u>taal</u>; een leuk <u>boek</u>; een stuk <u>vlees</u>; een glas <u>water</u>* MAAR *<u>rode</u> en <u>gele</u> tulpen; wil je een <u>glas</u> melk of een <u>kopje</u> melk?*

- Zinselementen die dicht bij de tweede pool staan, worden vaker benadrukt dan elementen die eerder in de zin voorkomen, bv. het scheidbaar partikel van samengestelde werkwoorden en voorzetsel-constituenten als deel van een vaste verbinding: *Dit houdt in dat ...; ik sta op; Ik ben van plan in Nederland te gaan studeren; in staat zijn; tot stand komen*
- Vooropgeplaatste/getopicaliseerde constituenten behouden ook heel vaak hun accent: *Het boek heb ik aan Martine gegeven; Aan Martine heb ik het boek gegeven*
- In negatieve zinnen ligt het zinsaccent op de persoonsvorm. Een zwaar accent op de negatie werkt contrasterend: *Hij drinkt niet; dat mag niet* MAAR *Wat je ook zegt, ik ga niet; hij komt wel en ik kom niet*

Zulke regels kunnen in het onderwijs vrij gemakkelijk op inductieve wijze worden aangeboden, bv. aan de hand een authentiek document dat eerst in de vorm van een luisteroefening wordt aangeboden. Daarnaast vindt men in het hoofdstuk over het zinsaccent ook een korte bespreking van het gebruik van prosodische (i.c. accent) en syntactische middelen bij de markering van in informatief opzicht belangrijke zinselementen.
Bij de *Uitspraakleer* hoort een cd-rom waarmee de gebruiker een selectie uit de in het boek voorkomende voorbeelden kan beluisteren. Bij het inspreken van de geluidsfragmenten is een beroep gedaan op fonetisch opgeleide sprekers/-sters uit Nederland én Vlaanderen. Daarnaast bevat de cd-rom ook oefeningen waarmee de leerder zijn uitspraak kan oefenen. Die hebben veelal betrekking op Nederlandse uitspraak-kenmerken die moeilijk te leren zijn voor Franstaligen. Op de cd-rom zijn de volgende types productie- en perceptieoefeningen te vinden:

- Oefeningen waarbij nagegaan wordt of de gebruiker de articulatorische kenmerken van de Nederlandse klanken onder de knie heeft.
- Oefeningen waarbij men moet aangeven of een reeks woorden een bepaalde klank bevatten of niet.
- Discriminatieoefeningen waarbij men op basis van audiofragmenten het verschil leert waarnemen tussen verwante klanken en tussen de verschillende types assimilatie.
- Oefeningen waarbij de audiofragmenten als controlegegevens fungeren.
- Oefeningen waarbij men de beklemtoonde lettergreep moet aanklikken.
- Perceptieoefeningen waarbij men op basis van audiofragmenten het geaccentueerde woord, de betekenis van het audiofragment of de geschikte reactie op een uiting moet aangeven.

Na elke oefening krijgt de leerder feedback in de vorm van een score. Ook worden de foutieve antwoorden in het rood aangegeven, terwijl de correcte antwoorden in het groen op het scherm verschijnen. Ten slotte

krijgt de leerder via het 'Opnieuw'-knopje de mogelijkheid om eenzelfde oefening verschillende keren te maken.
Al die kenmerken zorgen ervoor dat de *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen* geschikt is voor zowel klassikaal gebruik (bv. als aanvulling op een uitspraakcursus of los daarvan) als voor zelfstudie. Verder kan de docent dankzij de informatie over de uitspraakproblemen van Franstaligen en hun oorzaken ook de uitspraakcorrectie beter afstemmen op de behoeften van de leerder.

Correctie van uitspraakfouten

Al staat het met het oog op de verstaanbaarheid buiten kijf dat de uitspraak regelmatig moet worden geoefend, toch hebben uitspraakoefeningen weinig zin indien de gemaakte fouten niet gecorrigeerd worden. In dit opzicht is het erg belangrijk te weten wat er precies mis is gegaan en waaraan de fouten toe te schijven zijn, wil men op efficiënte wijze feedback kunnen geven. In verband met fouten tegen de uitspraak van de klanken onderscheidt Van Ginneken (1996: 166) drie grote foutencategorieën: (i) kennisfouten waarbij de leerder niet weet welke klanken een bepaald woord bevat, (ii) perceptiefouten waarbij de leerder geen verschil hoort tussen twee (of meer) klanken, en (iii) articulatiefouten waarbij de leerder de spraakorganen verkeerd manipuleert.
In het eerste geval is het meestal voldoende om wat uitleg te geven over de klanken in het verkeerd uitgesproken woord. Bij perceptiefouten raadt Van Ginneken (1996) aan de leerder met extra perceptieoefeningen (bv. categorisatie- en discriminatieoefeningen) te confronteren zodat hij de verschillen tussen verwante klanken leert waarnemen. Ten slotte kunnen articulatiefouten volgens de auteur het best verholpen worden aan de hand van het imiteren, voorlezen en zelfstandig produceren van steeds langere stukken tekst. Ook is het belangrijk dat de leerder bewust wordt gemaakt van de afstand tussen de eigen uitspraak en het referentiepunt. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren aan de hand van bandopnames die vervolgens samen met de docent worden beluisterd.

Laat ik erop wijzen dat articulatiefouten ook kunnen samenhangen met een verkeerde perceptie. Ook kunnen articulatiefouten het gevolg zijn van transfer vanuit de moedertaal. Dit geldt trouwens ook voor de prosodie waar de moedertaal een van de grote boosdoeners is. Ook in dat geval verdient het aanbeveling de aandacht te vestigen op de contrasten tussen de moedertaal en de doeltaal. Natuurlijk kunnen niet alle prosodiefouten herleid worden tot (een vorm van) transfer (Rasier & Hiligsmann 2007: 43-44) en zal er soms een beroep moeten worden gedaan op andere strategieën. Zo is het met betrekking tot fouten tegen de plaatsing van klemtoon en accent niet voldoende om zonder verdere uitleg het woord of de zin met de correcte accentuering te laten herhalen. Het lijkt me beter om eerst de foute distributie met de goede te contrasteren. Op die manier

kan de docent te weten komen of de leerder het verschil tussen beide realisaties hoort. Om dit extra uit de verf te doen komen, kan hij de correctie met visuele middelen ondersteunen (handgebaren, dansende tekst op het bord) of de benadrukte lettergreep wat hoger, luider of langer produceren (Thio & Verboog 1993: 38-39). Daarnaast lijkt het mij op het gebied van de accentuering ook belangrijk om te wijzen op de belangrijke woorden in de zin alsook op het betekenisverschil dat gepaard gaat met de verkeerde accentuering (Rasier 2004: 318).

Conclusie

In 1996 stelde Claudie van Ginneken in een gelijknamig artikel de volgende vraag: '*Klankonderwijs en de communicatieve aanpak: een onmogelijke liefde?* (Van Ginneken 1996). Twee jaar later beklaagden Vanparys e.a. (1998: 97) zich erover dat het lesmateriaal daartoe grotendeels ontbreekt. In deze bijdrage hoop ik duidelijk te hebben gemaakt dat er in het communicatief taalonderwijs wel degelijk plaats is voor uitspraakvaardigheid en dat het nodige lesmateriaal daartoe er vandaag de dag is. We beschikken nu over een aantal naslagwerken en ook uitspraakcursussen raken weer in de mode. De theoretische uitleg mag dan wel nogal eens te wensen overlaten, als oefenboeken hebben die ongetwijfeld een belangrijke rol te spelen. Middelbare scholieren en anderstalige niet-specialisten hoeven per slot van rekening niet op de hoogte te zijn van (alle) fonetische en fonologische details in verband met de articulatie van de spraakklanken of de productie van klemtoon en accent. Wat voor hen wél belangrijk is, is dat ze een uitspraakniveau bereiken dat hoog genoeg is om efficiënt te kunnen communiceren (ongeveer het B1- of het B2-niveau).
Hiermee rijst de vraag van de methodologie voor het uitspraakonderwijs. Op dat vlak verschaffen didactische handleidingen zoals *Verstaanbaar spreken* en *Leren spreken* zeer nuttige informatie. Zoals er in die twee boeken terecht op wordt gewezen, is het belangrijk meer aandacht te besteden aan suprasegmentele verschijnselen dan nu het geval is. Uitspraakvaardigheid omvat namelijk meer dan het correct produceren van de spraakklanken. Hierbij vormen het verscherpen van de luistervaardigheid en de correctie van uitspraakfouten twee onmisbare componenten. Over de wijze waarop er aan tweede- en vreemdetaalleerders het best feedback kan worden gegeven, is weinig informatie voorhanden. Op dit gebied kunnen studies van de leerderstaal mijns inziens een waardevolle bijdrage leveren (zie bv. Chun 2002, Rasier 2006, Trofimovitch & Baker 2006, Trouvain & Gut 2007). Op grond van zulke studies kan het uitspraakonderwijs namelijk beter worden afgestemd op de specifieke behoeften van de leerder. Ook de doeltreffendheid van correctiestrategieën (bv. de contrastieve aanpak van interferentiefouten)

zou verder moeten worden onderzocht. Er is dus nog veel werk aan de winkel voor taalwetenschappers, tussentaal-onderzoekers, taaldidactici en NT2-docenten. Laten we daar met zijn allen iets moois van maken!

Noten

* Het onderzoek waarvan in dit artikel verslag wordt uitgebracht, is gedeeltelijk in samenwerking met Philippe Hiligsmann uitgevoerd en sluit aan bij het onderzoeksproject *Le système accentuel de l'interlangue d'apprenants d'une langue étrangère: aspects phonétiques, phonologiques et fonctionnels* waarvoor Philippe Hiligsmann de financiële steun van het Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS-FRS; kredietnummer 1.5.188.05.F) heeft gekregen. Het FNRS en Philippe Hiligsmann dank ik voor het beschikbaar stellen van extra geld-middelen voor dit werk.

1 Sommige NT2-/NVT-leergangen en pedagogische grammatica's verschaffen ook informatie over de uitspraak van het Nederlands. Op die leermiddelen wordt in deze bijdrage echter niet nader ingegaan (zie Rasier 2005).

2 Laat ik erop wijzen dat het suffix *-(e)lijk* niet tot de accentdragende suffixen behoort maar tot de accentverschuivende, en dat *-iek* in de accentdragende categorie thuishoort.

Bibliografie

Anderson-Hsieh, J., R. Johnson & K. Koehler (1992), 'The relationship between between native speaker judgements of non native pronunciation and deviance in segmentals, prosody and syllable structure.' *Language Learning*, 42, 529-555.

Beheydt, L., R. Dirven & U.A. Kaunzner (1999), *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek*. Leuven: Acco.

Beheydt, L. (2000), 'Pronunciation: a broader approach. Discourse and variation in pronunciation training.' In: U.A. Kaunzner (ed.), *Pronunciation and the adult learner: limitations and possibilities*. Bologna: CLUEB, 77-92.

Beheydt, L. (2003), 'Vormgevoeligheid prikkelen in het vreemdetalenonderwijs.' In: Ph. Hiligsmann (ed.), *Le néerlandais en France et en Belgique francophone: approches scientifiques et didactiques*. UL3: Lille, 421-432.

Berendsen, V. (1997), *Klank en toon. Basiscursus uitspraak Nederlands*. Baarn: Versluys.

Bongaerts, T., B. Planken & E. Schils (1993), 'Leeftijd en uitspraakvaardigheid. Kunnen late leerders een tweede taal leren spreken zonder buitenlands accent?' *Gramma / TTT Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 1-14.

Brown, J.D. & K. Kondo-Brown (eds.) (2006), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers*. National Foreign Language Resource Center: University of Hawaii at Manoa.

Coenen, J. (1991), *Uitgesproken Nederlands. Een uitspraakcursus voor anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Chun, D.M. (1988), 'The neglected role of intonation in communicative competence and proficiency.' *The modern language journal*, 72-3, 295-303.

Chun, D.M. (2002), *Discourse intonation in L2. From theory and research to practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.
De Coninck, R.H.B. (1970), *Groot uitspraakwoordenboek van de Nederlandse taal.* Antwerpen: De Nederlandsche boekhandel.
Ellis, R. (1994), *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
Eskey, D. (1983), 'Meanwhile back in the real world... Accuracy and fluency in second-language teaching.' *TESOL Quarterly* 17-2, 315-323.
Ginneken, C. van (1996), 'Klankonderwijs en de communicatieve aanpak: een onmogelijke liefde?' *Levende Talen* 508, 165-169.
Heemskerk, J. & W. Zonneveld (2000), *Uitspraakwoordenboek.* Utrecht: Het Spectrum.
Hiligsmann, Ph. (1998), 'De uitspraak van (Belgisch-)Franstalige leerders van het Nederlands: een theoretische en didactische benadering.' *Acta Universitatis Wratislaviensis* 2108, 171-182.
Hiligsmann, Ph. & L. Rasier (2007[2]), *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen.* Waterloo: Wolters-Plantyn.
Ioup, G. & S.H. Weinberger (eds.) (1987), *Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system.* Cambridge: Newbury House Publishers.
Johansson, S. (1978), *Studies in error gravity.* Gothenburg: Gothenburg University.
Kleinheerenbrink, A. & K. van Helvert (1991), 'Je blijft het altijd horen. Over uitspraakvaardigheid van tweedetaalleerders en de beoordeling ervan.' *Levende Talen,* 466, 503-506.
Kooi, J. & M. van Oostendorp, (2003), *Fonologie. Uitnodiging tot de klankleer van het Nederlands.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
Koster, J. (1988), 'Over de grens luisteren: spreken en luisteren in een vreemde taal.' In: M.P.R. van den Broecke (ed.), *Ter sprake. Spraak als betekenisvol geluid in 36 thematische hoofdstukken.* Dordrecht: I.C.G. Publications, 261-268.
Leysen, J., A. de Schryver & V. Fraiteur (2005), *Riedel en ritme: Vlaamse taalriedels.* Leuven: Acco.
Munro, M.J. & T.M. Derwing (1995), 'Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech.' *Language and Speech*, 38, 289-306.
Nash, R. (1972), 'Phonemic and prosodic interference and their effects on intelligibility.' *Proceedings of the Seventh Congress of Phonetic Sciences*, 570-573.
Paardekooper, P.C. (1977), *ABN-uitspraakgids.* 1e dr., Antwerpen: Heideland-Orbis.
Paardekooper, P.C. (1998), *ABN-uitspraakgids*, 3e volledig herz. dr., Antwerpen: Heideland-Orbis.
Rasier, L. (2004), 'De zinsaccentuering in het Nederlands: een verkenning over de grenzen tussen (toegepaste) taalkunde en didactiek heen.' In: A.J. Gelderblom, C. ter Haar, G. Janssens, M. Kristel & J. Pekelder (red.), *Neerlandistiek de grenzen voorbij. Handelingen van het Vijftiende Colloquium Neerlandicum.* Münster: Nodus Publikationen, 303-322.
Rasier, L. (2005), 'Uitspraakvaardigheid en de Franstalige NVT-leerder. Welke leermiddelen voor welke leerdoelen?' In: Ph. Hiligsmann, G. Janssens & J. Vromans (red), *Woord voor woord, zin voor zin. Liber Amicorum voor Siegfried Theissen*, Gent: KANTL, 285-300.
Rasier, L. (2006), *Prosodie en vreemdetaalverwerving. Accentdistributie in het Frans en Nederlands als vreemde taal.* Dissertatie Université catholique de Louvain.
Rietveld, T. & V. van Heuven (1997), *Algemene Fonetiek.* Bussum: Coutinho.
Swain, M. (1985), 'A critical look at the Communicative Approach.' *ELT Journal* 39-1/2.
Theissen, S. & P. Debrabandere (2004), *AN-woordenboek voor correct taalgebruik.*

Thio, K. & M. Verboog (1993, 1999), *Verstaanbaar spreken. Een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal.* Muiderberg: Coutinho.
Trofimovitch, P. & S. Baker (2006), 'Learning second language suprasegmentals. Effects of L2 experience on prosody and fluency characteristics fo L2 speech.' *Studies in second language acquisition* 28, 1: 1-30.
Trouvain, J. & U. Gut (eds.) (2007), *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter
Underhill, N. (1998), *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques.* Cambridge: Cambridge University Press.
Veen, Ch. van (1994), *Taalriedels. Een cursus spreekvaardigheid Nederlands als tweede taal.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Verhoeven, J.W.M. (1994), 'Aspecten van buitenlandaccent bij vreemdetaalverwerving.' *Acta universitatis wratislaviensis* 1651, 303-311.
Verhoeven, J.W.M. (1996), *Sprekend Nederlands. Cursus uitspraak voor anderstaligen.* Antwerpen: Initiatief Nederlands.
Vriendt, S. de (1994), 'Uitspraakcorrectie, in het bijzonder bij sprekers van Slavische talen die Nederlands leren.' *Acta universitatis wratislaviensis* 1651, 313-319.

CODE EN UITSPRAAK

HINKE VAN KAMPEN & RUUD STUMPEL
Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling NT2

Inleiding

Als docent krijgen we in toenemende mate vragen van cursisten over verbetering van hun uitspraak. Cursisten komen met mededelingen als: *mijn schoonmoeder kan me niet verstaan*, of *mijn baas zegt dat ik de telefoon niet mag opnemen omdat klanten me niet goed verstaan*. Of het aan de cursist ligt of aan schoonmoeder, respectievelijk werkgever, is de vraag. Het lijkt erop dat er hogere eisen gesteld worden aan het Nederlands van anderstaligen. Opmerkingen en vragen als hierboven hebben geleid tot hernieuwde aandacht voor de plaats van uitspraak in ons onderwijs. Lang hebben we gedacht dat het met de uitspraak bij de meeste cursisten vanzelf wel goed komt zonder al te veel speciale aandacht. En in de meeste gevallen is dat ook zo. Toch blijkt uit recent onderzoek (zie hiervoor het artikel van Chris van Veen in deze bundel) dat uitspraakonderwijs wel degelijk de verstaanbaarheid van NT2-leerders beïnvloedt, met name als er geoefend wordt op supra-segmenteel niveau (prosodie). Voor de cursist is het in ieder geval belangrijk een zo goed mogelijke uitspraak te bereiken.

We willen hier iets vertellen over wat onze cursisten zelfstandig doen om hun uitspraak te verbeteren, wat we in onze lessen doen en waarom we het op die manier doen. Aangezien we in onze cursussen met *Code* werken zullen we dit demonstreren aan de hand van deze methode.

Bij een goede uitspraak gaat het om drie verschillende niveaus: woordniveau, niveaus boven het woord en niveaus onder het woord.

Woordniveau

Op woordniveau wordt bijvoorbeeld de klemtoon correct gelegd (*'voorkomen'*, als het in deze betekenis bedoeld wordt, *regelen* met het accent op de juiste lettergreep) of wordt de onbeklemtoonde lettergreep die een /ə/ bevat ook met een sjwa uitgesproken (*moeilijk*, *gezellig*).

Niveaus boven het woord

Op niveaus boven het woord denken we aan intonatie, zinsaccent, duur en ritme, tempo en verbindingen tussen woorden (gebonden spraak). Ook volume kan een belemmering in de communicatie zijn. Eén van onze cursisten vertelde dat in haar cultuur een vrouw zachtjes hoort te spreken.

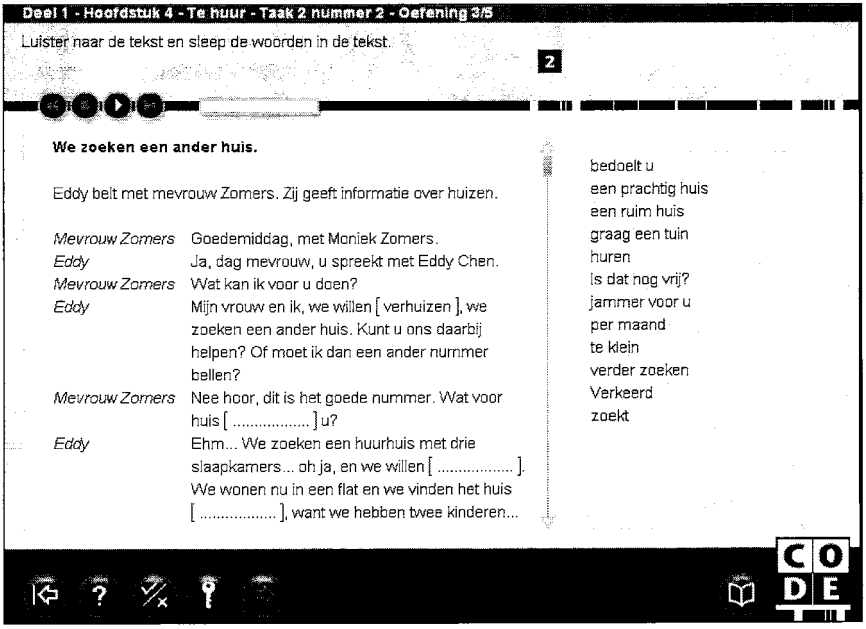
Dat wordt gezien als beleefd. Ze had ook begrepen dat daar in Nederland anders over gedacht wordt. Ze besloot daarom te experimenteren in een winkel. De reactie was echter niet de beoogde: *U hoeft niet zo te schreeuwen.*

Niveaus onder het woord

Bij niveaus onder het woord gaat het om de uitspraak van de mede-klinkers en de klinkers. Vooral de consonantclusters (*schrik*, *herfst*) leveren vaak problemen op. Een voorbeeld van hoe een communicatie-probleem ontstaat als een cursist het verschil tussen /ɑ/ en /a/ niet hoort, bleek onlangs in een les. De docent geeft de instructie: *Jullie doen de volgende oefening in tweetallen.* Een (Spaanstalige) cursiste reageerde meteen: *Welke twee talen bedoel je?*

Welke uitspraakoefeningen zitten in het computerprogramma bij *Code*? In ieder geval werken de cursisten eerst met receptieve versta-oefeningen waarbij de cursist oefent met woorden die hij al kent. Het is immers belangrijk dat de cursist eerst de woorden kan verstaan voordat hij ze kan uitspreken. Hier volgen enkele voorbeelden:

Luister en sleep de woorden in de tekst.



Luister en typ het woord / de woorden / de zin

Deel 1 - Hoofdstuk 4 - Te huur - Taak 2 nummer 2 - Oefening 4/5

Luister naar de tekst en typ de woorden in de tekst.

2 3

We zoeken een ander huis.

Eddy belt met mevrouw Zomers. Zij geeft informatie over huizen.

Mevrouw Zomers Goedemiddag, met Moniek Zomers.
Eddy Ja, dag mevrouw, u spreekt met Eddy Chen.
Mevrouw Zomers Wat kan ik voor u doen?
Eddy Mijn vrouw en ik, we willen verhuizen, we zoeken [een ander huis]. Kunt u ons daarbij helpen? Of moet ik dan een ander nummer bellen?
Mevrouw Zomers Nee hoor, dit is het goede nummer. Wat voor huis zoekt u?
Eddy Ehm... We zoeken [.....] met drie slaapkamers... oh ja, en we willen graag een tuin. We wonen nu in een flat en we vinden dit huis [.....] want we hebben twee kinderen...
Mevrouw Zomers Hmmhmm.

Luister naar de tekst en lees mee

Deel 1 - Hoofdstuk 4 - Te huur - Taak 2 nummer 2 - Oefening 5/5

Luister naar de tekst en lees mee.

2 3 4

We zoeken een ander huis.

Eddy belt met mevrouw Zomers. Zij geeft informatie over huizen.

Mevrouw Zomers Goedemiddag, met Moniek Zomers.
Eddy Ja, dag mevrouw, u spreekt met Eddy Chen.
Mevrouw Zomers Wat kan ik voor u doen?
Eddy Mijn vrouw en ik, we willen verhuizen, we zoeken een ander huis. Kunt u ons daarbij helpen? Of moet ik dan een ander nummer bellen?
Mevrouw Zomers Nee hoor, dit is het goede nummer. Wat voor huis zoekt u?
Eddy Ehm... We zoeken een huurhuis met drie slaapkamers... oh ja, en we willen graag een tuin. We wonen nu in een flat en we vinden dit huis te klein want we hebben twee kinderen...
Mevrouw Zomers Hmmhmm.

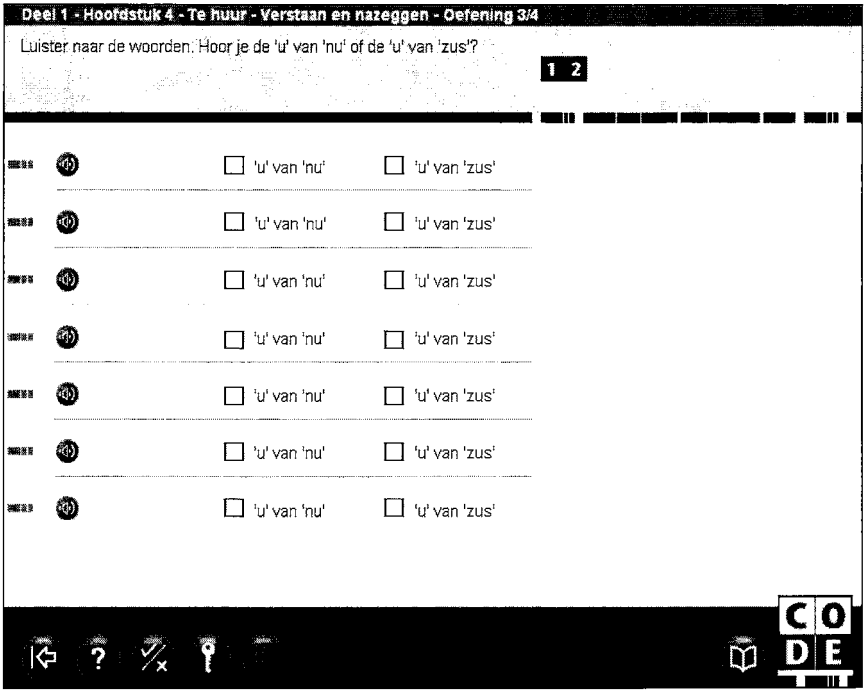
woorden

verhuizen
helpen
zoeken
prachtig
ruim
bedoelen
verkeerd
huren
jammer
verder
spijten

Deze oefeningen worden in het computerprogramma aangeboden in het onderdeel *Taken* van een hoofdstuk. Ze behoren tot de verwerking van een audiotekst en staan in dienst van verstavaardigheid als aparte vaardigheid maar scheppen ook de voorwaarden voor een goede uitspraak.

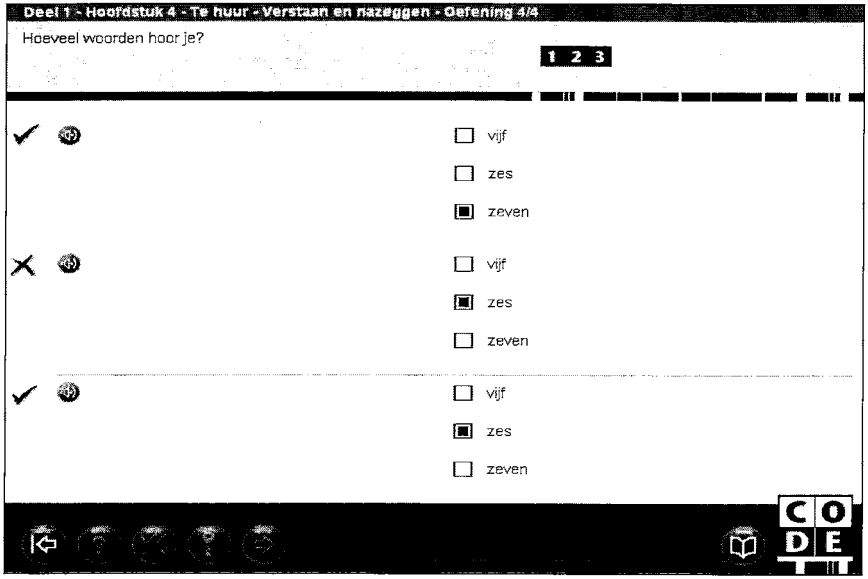
Na het onderdeel *Taken* werken de cursisten in het onderdeel *Oefenen* dat onder andere de categorie *Verstaan en Nazeggen* bevat. Hier wordt duidelijk een koppeling gemaakt tussen oefeningen in het 'verstaan' dat voorafgaat aan het 'nazeggen', dat wil zeggen uitspraak.
Voorbeelden van oefeningen zijn:

Hoor je de 'u' van 'nu' of de 'u' van 'zus' (Klankdiscriminatie)



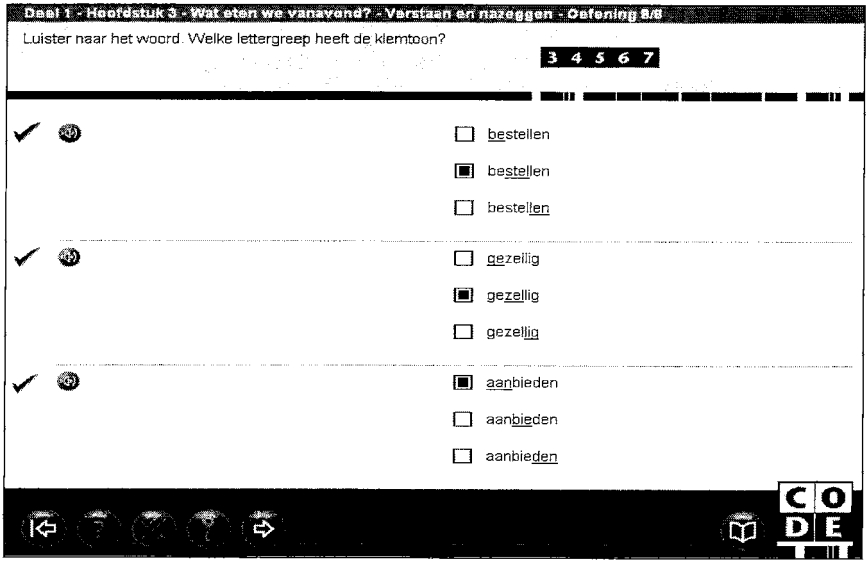
De volgende woorden worden voorgelezen*: huren, kussen, lusten, duur, rustig, muziek, natuurlijk.*

'Hoeveel woorden hoor je?' (Woorden in gebonden spraak herkennen)

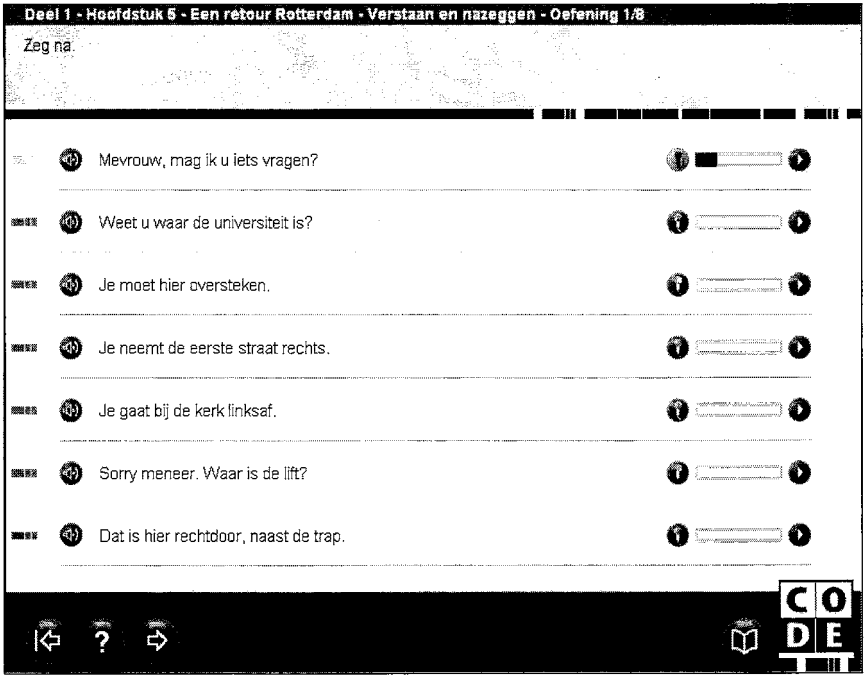


Het gaat om deze drie zinnen: *Ik ben niet blij met mijn kamer. Ik vind deze hartstikke mooi. Ik vind de kleur niet mooi.*

'Welke lettergreep heeft de klemtoon?' (Woordaccent)



'Zeg na' (Globale uitspraak)



In deze oefening luisteren de cursisten naar een zin en nemen ze hun eigen stem op door op het microfoontje te klikken. Vervolgens kunnen ze naar deze opname luisteren en die vergelijken met het voorbeeld.

Ondanks het feit dat de cursisten deze oefeningen tot hun beschikking hadden, hadden we als docenten het gevoel dat ze ook ondersteund moesten worden door activiteiten in de klas. Vaak raken cursisten gemotiveerder om bepaalde oefeningen op de computer te doen als door de docent het doel ervan duidelijk wordt gemaakt. Verder kan de docent in de gaten houden of bepaalde oefeningen zoals gatenteksten wel correct uitgevoerd worden. Bovendien is er gelegenheid meer informatie over uitspraak aan te bieden en direct feedback te geven.

Ter ondersteuning van de verstavaardigheid laten we in de les extra gatenteksten invullen. Met de teksten worden daarna naspreek-oefeningen gedaan. Zo'n luistercloze wordt gemaakt van de audio-transcripten die achterin de Docentenhandleiding van *Code* staan én op de Docentencd-rom als pdf-bestand. Hieronder staat een gedeelte van zo'n cloze-oefening.

Stanley	Met Stanley.
Sarah	Hoi, met mij. _____?
Stanley	Goed hoor.
Sarah	Hé, heb je _____?

In de les hebben we het volgende nodig:

- talenpracticum
- audio-cd van *Code*
- transcripten van de audiotekst voor de cursisten
- cloze-oefening op papier voor de cursisten

We gaan als volgt te werk:

1 Luistercloze met audio-cd.

Daarvoor nemen we de audiotekst op in het talenpracticum zodat iedere cursist deze individueel en in eigen tempo kan afspelen. De cursist luistert naar de tekst en vult de ontbrekende woorden in. Vervolgens controleert hij met behulp van het transcript of hij de tekst goed verstaan heeft.

2 Klassikale aandacht voor eigenaardigheden

De docent bespreekt met de cursisten de tekst met aandacht voor uitspraakeigenaardigheden. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de relatie spelling - uitspraak (sjwa, het 'streepje' in *hé*), gebonden spraak, woordaccent, intonatie enz.

3 Naspreken van de docent

De docent leest de tekst voor en de cursist spreekt na. Zowel de stem van de docent als die van de cursist worden opgenomen. Daarbij leest de docent de tekst zo natuurlijk mogelijk voor in gebonden spraak. Ook is het belangrijk dat de zinnen niet te lang worden om het geheugen van de cursist niet te zeer te belasten. De cursist kan de tekst meelezen met het transcript.

4 Cursist luistert naar zichzelf

In stap 4 t/m 6 kan de docent gebruik maken van de intercomfunctie in het talenpracticum om de cursist feedback te geven op zijn uitspraak. Het is van belang dat de cursist de verschillen tussen uitspraak van de docent en zichzelf leert horen.

5 Tweede keer naspreken

Bij de tweede keer naspreken probeert de cursist zijn uitspraak te verbeteren, zo mogelijk zonder daarbij naar het transcript te kijken. Bij de tweede opname wordt de eerste opname van zijn stem overschreven.

6 Cursist luistert weer naar zichzelf

In deze fase luistert de cursist nogmaals naar zichzelf en probeert te horen of zijn uitspraak beter is dan de eerste keer.

Een groot voordeel van de hier beschreven uitspraakoefening is dat er gewerkt wordt met materiaal uit de methode. Er wordt dus gebruik gemaakt van een woordenschat die bekend is. Dat is minder belastend voor de cursist en veel effectiever dan het oefenen met nieuwe teksten.

Variant ter afwisseling

Als variant op een audiotekst kan een liedje gebruikt worden. De cursisten zingen in dat geval *mee* met de zanger en de muziek. De procedure is verder grotendeels gelijk aan wat hierboven beschreven is.
De tekst van het lied moet wel eerst besproken worden zodat de cursist goed begrijpt wat hij zingt. De cursisten luisteren daarna klassikaal naar het lied om vertrouwd te raken met de melodie. Vervolgens wordt het lied van een cd (of eventueel gezongen door de docent) opgenomen in het talenpracticum. De cursisten zingen mee. Ook hun stemmen worden individueel opgenomen. Ten slotte luistert men naar de opname.
Bij de keuze van het liedje moet er wel rekening mee gehouden worden dat de tekst weinig onbekende woorden bevat en dat de melodie makkelijk meegezongen kan worden. Een lied als *Tulpen uit Amsterdam* is bijvoorbeeld erg geschikt voor deze oefening.

Wij merken in onze lessen dat cursisten oefeningen voor de verstavaardigheid en uitspraak erg waarderen. Dat geldt ook voor de cursisten die al een heel behoorlijke uitspraak in het Nederlands hebben. We streven met onze cursisten niet meer naar 'goed genoeg', we streven naar 'zo goed mogelijk', en dat leidt vaak tot mooie resultaten.

'WAT HOOR IK NOU?' WAAROM NT2-LEERDERS VERSTAVAARDIGHEIDSPROBLEMEN HEBBEN.

CHRISSY HOSEA
Vrije Universiteit, Taalwetenschap

Inleiding

Dat luisteren een belangrijke vaardigheid is in de tweede taal, spreekt voor zich. Als je niet begrijpt wat er om je heen gezegd wordt, zul je nooit volledig deel kunnen uitmaken van de maatschappij waarin je leeft. Onderzoek door Rivers (in Vandergrift 1999: 169) heeft aangetoond dat we verreweg het grootste deel van de tijd dat we communiceren, besteden aan luisteren (ongeveer 40 tot 50%). Bovendien is het bekend dat luisteren een belangrijke bron vormt van (incidentele) verwerving van nieuw vocabulaire en nieuwe syntactische structuren en op die manier substantieel bijdraagt aan de verwerving van de tweede taal (Grezel 1992: 20, Rost 2002: 91). Luisteren is echter ook een zeer moeilijke vaardigheid voor veel T2-leerders. En voor ons als docent is het vaak moeilijk cursisten te helpen een goede luistervaardigheid te ontwikkelen.

Binnen het luisterproces kunnen twee hoofdcomponenten onderscheiden worden: verstaan en begrijpen. Met *verstaan* wordt het analyseren van de continue stroom van klanken en het herkennen van betekenisvolle taalelementen daarin bedoeld. Bij *begrijpen* gaat om het toekennen van een betekenis aan de uitingen en het vormen van concepten op basis van de herkende elementen.
Als er in het onderwijs aandacht wordt besteed aan luistervaardigheid dan gebeurt dit meestal door middel van oefeningen die het begrip van een luistertekst testen (Hosea 2007: 33). Cursisten moeten vragen beantwoorden bij luisterteksten die globaal begrip van de tekst vereisen of die de leerder selectief laten luisteren naar bepaalde informatie.
Oefeningen die specifiek trainen in verstavaardigheid zijn veel zeldzamer in leergangen en soms geheel afwezig.
De redenen hiervoor zijn begrijpelijk. Ten eerste is verstavaardigheid een tamelijk ondoorzichtig proces, omdat verstavaardigheidsprocessen in de moedertaal automatisch, en dus onbewust, goed verlopen. Men staat er vaak niet bij stil dat dit in een tweede taal wel eens anders zou kunnen zijn. Het lijkt misschien enigszins op het proces van technisch lezen: wij leren cursisten die al gealfabetiseerd zijn in het Latijnse schrift ook niet opnieuw lezen tijdens de cursus. Ten tweede is het grotendeels verstaan van een luistertekst een voorwaarde voor het begrijpen ervan, en men

gaat er dan ook automatisch vanuit dat bij begripsoefeningen ook de verstavaardigheid getraind wordt en dat op deze manier, als het al moet worden geleerd, verstavaardigheid impliciet verworven wordt.
Hiermee wordt echter voorbijgegaan aan het feit dat verstavaardigheidsprocessen in hoge mate aangepast zijn aan de taal die verwerkt wordt: in de loop der jaren heeft het taalverwerkingssysteem geleerd rekening te houden met de systematiek en eigenaardigheden van de moedertaal van de luisteraar. Dit zorgt voor een zo efficiënt en correct mogelijk verloop van het verstavaardigheidsproces in de moedertaal. Echter, een tweede taal heeft andere fonologische, prosodische en fonotactische kenmerken. De standaardaanpak die afgestemd is op het verwerken van de moedertaal is daarom doorgaans niet geschikt voor het verwerken van een tweede taal. Hierdoor verandert verstavaardigheid van een automatisch en moeiteloos verlopend proces in de moedertaal in een moeizaam, haperend en vaak falend proces in een tweede taal.
Juist omdat het hier om onbewuste processen gaat, realiseren T2-leerders zich niet dat zij een voor de tweede taal 'verkeerde' aanpak hanteren. Bovendien zijn dergelijke processen bijna niet bewust te sturen. Ook voor docenten is het niet altijd duidelijk met wat voor verstavaardigheidsproblemen cursisten worstelen. De docent (doorgaans moedertaalspreker van het Nederlands) hanteert immers automatisch en onbewust de 'juiste' aanpak en verstaat uitingen dus vanzelf correct.
In dit artikel zal ik proberen meer inzicht te geven in wat er mis kan gaan tijdens de pogingen van leerders een tweede taal te verstaan.

Het luisterproces

Waaruit bestaat het luisterproces nu precies? Luisteren is een zeer complexe vaardigheid die bestaat uit vele deelvaardigheden. Om het luisterproces probleemloos te laten verlopen is vrijwel het hele arsenaal aan taalkennis vereist: men moet de fonemen en de toegepaste fonologische regels kennen, er moet rekening gehouden worden met de prosodische kenmerken van de taal, maar ook kennis van het vocabulaire, de syntaxis en de pragmatiek van een taal is onontbeerlijk.
We ontvangen gesproken taal in de vorm van geluidsgolven die binnenkomen via het oor en het trommelvlies en door de haarcellen in de cochlea omgezet worden in neurologische activiteit (Rietveld & Van Heuven 2001: 191-196; Rost 2002: 8-10). Onze hersenen moeten in deze continue geluidsstroom fonemen herkennen op basis van de duur, de frequentie, de intensiteit en de spectrale verdeling van de binnenkomende geluiden (Rietveld & Van Heuven 2001: 232). De herkende fonemen moeten op hun beurt weer gegroepeerd worden in betekenisvolle eenheden (woorden) die overeenkomen met lexicale items die zijn opgeslagen in het mentale lexicon van de luisteraar. Een van de

moeilijkste dingen hierbij is het vaststellen van de woordgrenzen. Als dit is gebeurd, kunnen semantische en syntactische relaties tussen woorden gedefinieerd worden en kan de nieuwe informatie ingebed worden in de context om zo tot begrip van de uiting te komen.

Verstavaardigheidsproblemen

Laten we vervolgens dieper ingaan op de verstavaardigheidsprocessen (de perceptie van het geluid tot en met de woordherkenning zoals hierboven beschreven) en in het bijzonder kijken naar de verschillen tussen talen en de potentiële problemen van T2-leerders die hiermee samenhangen. Deze problemen liggen met name op het terrein van de klankherkenning, het opslaan van de juiste klankvorm in het mentale lexicon en de woordsegmentatie.

Klankherkenning

Talen hebben verschillende foneeminventarissen. Dat wil zeggen dat het aantal betekenisonderscheidende klanken en de prototypische articulatieplaats van die klanken per taal verschilt. Zo zijn de /r/ en de /l/ in het Nederlands wel betekenisonderscheidend (*rijm* betekent iets anders dan *lijm*), terwijl dat in het Japans niet het geval is. Het Engels kent geen /a/ zoals in het Nederlandse *maan*, maar heeft wel de /æ/ (als in *flash,* anders uitgesproken dan *flesh*) die wij in het Nederlands weer niet kennen. Het is zeker niet zo dat een bepaald foneem in een taal altijd op precies dezelfde wijze wordt uitgesproken. De specifieke realisatie van een foneem hangt onder andere af van sprekerkenmerken zoals de bouw van de spraakorganen en de emotionele staat van de spreker, maar ook van het register waarin de desbetreffende klank wordt uitgesproken, of het om een beklemtoonde lettergreep gaat of niet, en van de positie van het foneem binnen de lettergreep (Kessens 2002: 13, Stevens 2005: 134). Toch worden al die verschillende realisaties door de luisteraar als hetzelfde foneem geïnterpreteerd omdat de luisteraar automatisch rekening houdt met al deze variabelen. Dit wordt ook wel het *perceptual magnet effect* (Rost 2002: 19) genoemd. Alleen die kenmerken die betekenisonderscheidend zijn in de moedertaal krijgen de aandacht, terwijl de overige kenmerken van klanken worden genegeerd.

Bij het leren van een nieuwe taal onderscheidt Flege (1987: 172) drie mogelijkheden wat betreft de T2-klanken. Het foneem in de tweede taal a) is gelijk aan een foneem uit de moedertaal, b) heeft geen equivalent in de moedertaal of c) lijkt op een foneem in de tweede taal. De eerste categorie levert geen problemen op voor de T2-leerder: de klank is bekend uit de moedertaal en kan zonder meer worden overgenomen. Fonemen uit de tweede categorie zullen de T2-leerder direct opvallen.

Deze klanken zullen geleerd moeten worden omdat ze onvoldoende lijken op klanken die de leerder kent vanuit de moedertaal. De derde categorie levert echter de meeste problemen op. Omdat deze klanken lijken op een bestaand foneem in de moedertaal, worden ze door de T2-leerder automatisch gecategoriseerd als het moedertaalfoneem, ook als de klank in de tweede taal tot een aparte fonologische categorie behoort. Een voorbeeld hiervan zijn de Nederlandse klanken /i/ van *biet* en /ɪ/ van *bit*. Het Turks kent alleen /ɪ/ (zie Van Heuven elders in deze bundel) en voor de meeste Turkse leerders van het Nederlands klinken de woorden *biet* en *bit* dan ook precies hetzelfde. De Nederlandse /i/ en /ɪ/ zijn dus voor Turken *T1-homofonemen*: klanken die in de tweede taal betekenis-onderscheidend zijn, maar door de luisteraar gecategoriseerd worden als hetzelfde foneem door de invloed van de moedertaal (Hosea 2007: 22). Deze T1-homofonemen zorgen ervoor dat woorden die voor een moedertaalspreker van het Nederlands verschillend klinken, voor de T2-leerder homofonen zijn. Dit betekent dus dat de T2-leerder, nadat een dergelijk woord herkend is, met behulp van de context nog een extra denkstap moet maken om vast te stellen of het hier om *biet* of *bit* gaat. Het voorkomen van T1-homofonemen levert nog een nadeel op voor het woordherkenningsproces. Boersma (2005) laat zien hoe T1-homofonemen het woordherkenningsproces kunnen beïnvloeden. De meeste woordherkenningstheorieën gaan ervan uit dat het inkomende geluidssignaal wordt vergeleken met de aanwezige items in het mentale lexicon van de luisteraar (Miller & Eimas 1995: 477-479). Het gaat hier om een soort afvalrace waarbij de kandidaat (het lexicale item) die als laatste overblijft (en dus op de meeste punten overeenkomt met het inputsignaal) herkend wordt. Zo worden bij het horen van het woord *parel,* in eerste instantie alle woorden met /p/ geactiveerd. Daarna vallen alle woorden af die niet met /pa/ beginnen, vervolgens blijven alleen de woorden geactiveerd die met /par/ beginnen zoals *paars, parel, paard* etc. en zo verder totdat er slechts één mogelijkheid overblijft. Bij de Indonesische cursist voor wie /a/ en /ɑ/ T1-homofonemen zijn (zie Bossers elders in deze bundel) worden echter veel meer woorden geactiveerd: naast *paars, parel* en *paard,* worden ook *park, partij, parfum, parlement* etc. geactiveerd, omdat deze woorden voor die cursist met dezelfde eerste drie fonemen beginnen. Dit zal het woordherkennings-proces bemoeilijken en vertragen.

Het opslaan van de juiste klankvorm

Zoals gezegd worden woorden herkend door het inputsignaal te vergelijken met de woorden die zijn opgeslagen in het mentale lexicon van de leerder. Deze woorden komen hier terecht doordat de leerder ze heeft geleerd, ofwel expliciet, door ze van buiten te leren, ofwel impliciet,

doordat de leerder de woorden vaak genoeg is tegengekomen in de tweede taal en ze daardoor heeft onthouden.
In het eerste geval probeert de leerder nieuwe woorden te onthouden door ze bewust uit het hoofd te leren, doorgaans aan de hand van een woordenlijst of soms uit een zin of een tekst. Hoewel de mogelijkheden voor het beschikbaar maken van de klankvorm aan leerders de laatste jaren enorm zijn verbeterd door nieuwe multimediafaciliteiten (zoals cd-roms en internetwoordenboeken met uitspraak), gebeurt het memoriseren van de woorden eigenlijk altijd nog op basis van de *geschreven* vorm. Op zo'n moment is de juiste klankvorm zoals uitgesproken door de docent of te beluisteren op de geluidsdrager dikwijls al lang weer vergeten. Om toch de bijbehorende klankvorm op te slaan zal de T2-leerder automatisch het schriftbeeld omzetten naar een klankvorm. Afhankelijk van het niveau van de taalleerder en zijn of haar kennis van de het tweedetaalsysteem zullen de klank-tekenkoppelings-regels op basis waarvan de leerder dit doet, in meerdere of mindere mate overeenkomen met de werkelijke regels van de tweede taal, maar het is waarschijnlijk dat ze sterk beïnvloed worden door de regels die in de moedertaal gelden. Zo zullen veel anderstaligen de neiging hebben de Nederlandse letter *g* op te slaan als /g/ (als in het Engelse *good*) in plaats van het juiste /x/ of /ɣ/. De letter *u* wordt in de meeste talen uitgesproken als /u/ (van *boek*) maar representeert in het Nederlands de klanken /y/ als in *vuur* of /ʏ/ in *bus*. De T2-leerder zal dus regelmatig een verkeerde klankvorm opslaan in zijn mentale lexicon. Dit komt tot uiting wanneer de T2-leerder de opgeslagen woorden productief gebruikt. Het 'accent' in de uitspraak reflecteert de klankvorm zoals die in het mentale lexicon van de T2-leerder is opgeslagen (zie ook Bossers elders in deze bundel).
Het hanteren van T1-regels komt niet alleen bij klanken voor. Ook de toekenning van klemtoon is taalspecifiek en ook daar zal de taalleerder vaak de 'verkeerde' moedertaalregels toepassen. Bovendien worden in alle talen fonologische regels toegepast en ook deze regels verschillen per taal. In het Nederlands geldt bijvoorbeeld de regel van *final devoicing* die ervoor zorgt dat alle stemhebbende obstruenten stemloos worden uitgesproken aan het einde van een woord (/bɛt/ voor 'bed'). In het Engels geldt deze regel niet en is er dus een verschil te horen tussen de woorden *bed* en *bet*. Echter, als Nederlanders Engels spreken passen zij automatisch *final devoicing* toe, waardoor ook het Engelse *bed* wordt uitgesproken als /bɛt/. Een ander voorbeeld is het verschijnsel van *nasale assimilatie* (Booij 1995: 64): nasale klanken hebben de neiging zich aan te passen aan de erop volgende obstruent. Het woord *aanbieden* wordt daarom onder invloed van de /b/ vrijwel altijd uitgesproken als /ambidə/. Hoe logisch en automatisch dit ook klinkt in het Nederlands, in het Duits is er bij hetzelfde woord *anbieten* geen sprake van nasale assimilatie en blijft de /n/ onveranderd (/ɑnbitn/).

Als een leerder er ondanks dit alles al in slaagt de juiste klankvorm van een woord op te slaan, dan gaat het hier eigenlijk altijd om de canonieke vorm zoals het woord in isolatie wordt uitgesproken. Het probleem hiermee is dat woorden doorgaans niet in deze klankvorm in het dagelijks taalgebruik terug te vinden zijn. Woorden passen zich aan aan omliggende klanken of worden 'slordig' uitgesproken. In tegenstelling tot de voorbeelden hierboven gaat het hier meestal om optionele fonologische processen die alleen onder bepaalde omstandigheden plaatsvinden, bijvoorbeeld bij informeel taalgebruik. Dit gebeurt echter wel volgens de specifieke regels van die taal. In sommige gevallen veranderen klanken in andere klanken. In het Nederlands worden de klinkers van onbeklemtoonde lettergrepen bijvoorbeeld vaak gereduceerd tot de sjwa (een taal als het Italiaans kent een dergelijke regel voor klinker-reductie niet). Het woord *antropoloog* kan voorkomen als /ɑntropolox/, /ɑntrəpolox/ en /ɑntrəpəlox/. Welke vorm uiteindelijk gebruikt wordt, hangt af van zaken als register, woordfrequentie en tot op zekere hoogte de persoonlijke voorkeur van de spreker (Booij 1995: 130). Ook worden soms klanken toegevoegd, zoals bij het uitspreken van *melk* als /mɛlək/. En klanken of zelfs hele lettergrepen kunnen verdwijnen: *eigenlijk* wordt uitgesproken als /ɛixələk/ of vaak zelfs als /ɛik/. Vooral functiewoorden komen in een gereduceerde vorm voor. *Hij* wordt meestal /i/, *haar* wordt vaak uitgesproken als /dər/ en praktisch alle persoonlijk voornaamwoorden hechten zich aan het voorafgaande of volgende woord als zogenaamde *clitics* (*het is* wordt /tɪs/ en *we hebben* verandert in /wɛbə/). Met een beetje pech worden op deze manier hele frases onherkenbaar. Wat te denken van /kɑnitni/ voor *kan hij het niet.*
Dit alles zorgt ervoor dat de klankvorm van de woorden die een T2-leerder heeft opgeslagen in zijn mentale lexicon soms behoorlijk kan afwijken van wat hij of zij om zich heen zal horen. Het matchen van het spraaksignaal met lexicale items in het mentale lexicon kan daarom een zeer lastige opgave zijn. Moedertaalsprekers kennen de alternatieve klankvormen en weten welke fonologische regels van toepassing kunnen zijn. Het ontbreken van deze kennis bij T2-leerders kan leiden tot het niet kunnen *herkennen* van woorden die ze wel *kennen.*

Woordsegmentatie

Zoals eerder gezegd is het opdelen van de continue stroom klanken in betekenisvolle eenheden een van de moeilijkste aspecten van het hele verstavaardigheidsproces. In je moedertaal is dat moeilijk voor te stellen, maar zodra we naar een onbekende taal luisteren is het nagenoeg onmogelijk aparte woorden te onderscheiden. Bij het proces van woordsegmentatie gebruikt de luisteraar niet alleen zijn lexicale en syntactische kennis, maar ook de prosodie (met name het woordaccent) en de fonotaxis spelen hierbij een grote rol.

De luisteraar maakt gebruik van regelmatigheden in het klemtoonpatroon van een taal om mogelijke woordgrenzen te identificeren. In het Engels is het bijvoorbeeld het geval dat, veel meer dan in andere talen, de klemtoon op de eerste lettergreep van een woord valt, waardoor de kans dat een beklemtoonde lettergreep volgt op een woordgrens toeneemt. Deze benadering is echter niet bruikbaar in het Frans of Japans (Cutler in Miller & Eimas 1995: 480-481). Bovendien is klemtoon typisch een aspect dat moeilijk is aan te leren en dat gevoelig is voor interferentie vanuit de moedertaal. Ook na jarenlang in Nederland gewoond te hebben, lukt het vele T2-leerders niet om de juiste klemtoon aan woorden toe te kennen. Ook de fonotaxis (de combineerbaarheid van klanken in een taal) kan veel aanwijzingen geven wat betreft de positie van woordgrenzen. In het Nederlands is /mb/ geen mogelijke consonantcluster. Bij het horen van /mb/ weet de luisteraar daarom dat hij te maken heeft met een woord- of minimaal een syllabegrens. In veel Afrikaanse talen komt dit cluster wel voor, denk maar aan de naam *Thabo Mbeki.* Ook kan in het Nederlands een woord niet beginnen met de /ŋ/. In bijvoorbeeld het Javaans is dit wel mogelijk. Onderzoek heeft aangetoond dat kinderen al voor het eind van hun eerste levensjaar intuïties hebben ontwikkeld over welke klankcombinaties mogelijk zijn in hun moedertaal (Vitevitch & Luce 1999: 400). Deze kennis wordt dan ook automatisch aangewend bij het verwerken van spraak. Het ontwikkelen van dit soort intuïties voor de tweede taal duurt echter jaren, en in de tussentijd zal de T2-leerder noodgedwongen terugvallen op de aanpak die hij kent vanuit zijn eerste taal.

Verstavaardigheid als mogelijke bron van luisterproblemen

Als je T2-leerders vraagt wat zij de moeilijkste vaardigheid vinden dan is de kans groot dat *luisteren* wordt genoemd. De leerder kan niet rustig de tijd nemen om de tweede taal te verwerken en zo nodig te herlezen zoals bij de schriftelijke vaardigheden, maar is overgeleverd aan het tempo van de spreker. Bovendien heeft de leerder niet alleen te maken met voor hem bekende taalelementen zoals bij de productieve vaardigheden, maar bevat het taalaanbod verschillende woorden en constructies die de leerder mogelijk niet kent.
Zoals we hierboven gezien hebben, leveren de eerste stappen van het luisterproces al de nodige problemen op voor T2-leerders. Hun gehoor is ingesteld op de foneeminventaris van hun moedertaal waardoor ze mogelijk belangrijke klankonderscheidingen missen. De klankvorm van de te herkennen woorden komt vaak niet overeen met de vormen zoals ze zijn opgeslagen in hun mentale lexicon, omdat de klank-teken-koppeling die ze hanteren voor het omzetten van schrift naar klank gebaseerd is op de klanken en fonologische regels van hun moedertaal. Ook tijdens het proces van woordsegmentatie worden strategieën gebruikt die uitgaan

van moedertaalpatronen en die daardoor het proces nauwelijks bevorderen of in het ergste geval zelfs tegenwerken. Kortom, de verwerking van het T2-spraaksignaal wordt benaderd op een manier die daarvoor feitelijk niet geschikt is.
De vraag is of dit soort problemen van tijdelijke aard zijn en vanzelf verdwijnen naarmate de leerder de tweede taal beter onder de knie krijgt. Natuurlijk gaan leerders met de jaren wel vooruit, maar of hun T2-verstavaardigheidsproces uiteindelijk net zo vlot zal verlopen als bij moedertaalsprekers is niet bekend. Wel is het duidelijk dat zelfs zeer gevorderde T2-leerders nog steeds verstavaardigheidsproblemen ondervinden (zie o.a. Hosea 2007, Koster 1987, Poelmans 2003, Van Veen, deze bundel). Neemt u zelf eens de proef op de som en laat gevorderde leerders een stukje gesproken tekst transcriberen: hoewel ze de tekst misschien prima begrijpen, zullen ze zeker niet alles hebben verstaan.
Vaak wordt gesuggereerd dat aangezien het doel van luisteren het begrijpen van de uiting is, problemen met de verstavaardigheid kunnen worden gecompenseerd door strategisch te luisteren. Daarmee wordt bedoeld: met behulp van de context en voorkennis 'raden' wat er gezegd wordt. Dit is ten dele waar. Ook in de T1 komen immers versta-vaardigheidsproblemen voor. Dikwijls is het spraaksignaal niet duidelijk of kunnen woorden simpelweg niet op basis van het signaal alleen worden herkend. Maar juist omdat de verstavaardigheidsprocessen volledig geautomatiseerd verlopen, kan de T1-luisteraar alle aandacht richten op de begripsprocessen om zo op basis van de context en zijn ervaring met de taal toch tot de juiste interpretatie te komen. De T2-leerder moet echter al zo zijn best doen voldoende taalelementen te verstaan, dat hij nauwelijks toekomt aan de begripsprocessen (die bovendien ook veel moeizamer verlopen vanwege de kleinere woorden-schat en gebrekkige kennis van de syntaxis en de pragmatiek in de tweede taal). De beperkte aandacht van de T2-luisteraar is dus nood-gedwongen gericht op de verstavaardigheidsprocessen waardoor er niet voldoende aandacht kan worden besteed aan de begripsprocessen.
Het lijkt dus zo te zijn dat verstavaardigheidsproblemen ook bijdragen aan begripsproblemen en op deze wijze het gehele luisterproces negatief beïnvloeden.

Implicaties voor de lespraktijk

Wat voor conclusies kunnen we trekken met betrekking tot de les-praktijk? Moeten we nu alle 'oude' luisteroefeningen de deur uit doen en ons volledig storten op het trainen van verstavaardigheid? Zoals gezegd, hebben we het hier over geautomatiseerde interne processen die niet

openstaan voor introspectie. Het is dan ook nog maar de vraag of deze processen gemakkelijk beïnvloed kunnen worden en er is geen duidelijk bewijs dat het trainen van verstavaardigheidstraining leidt tot een verbeterde luistervaardigheid (zie bijvoorbeeld Poelmans 2003). Toch kunnen de verstavaardigheidsproblemen moeilijk genegeerd worden, want van het alleen maar oefenen met tekstbegrip, zullen de cursisten niet beter gaan verstaan.
Hoe kunnen we verstavaardigheid dan het beste trainen? U zult het met mij eens zijn dat het niet zinvol is de cursisten de fonologische regels van het Nederlands te presenteren en ze die te laten leren. Zelfs al zouden ze daarin slagen, dan nog zou hun verstavaardigheid niet verbeteren omdat het toepassen van expliciete kennis tijd en aandacht vergt, iets wat de luisteraar nu juist niet heeft tijdens het luisteren.
Toch denk ik dat het geen kwaad kan cursisten bewust te maken van het feit dat de manier waarop zij een luistertekst benaderen wordt beïnvloed en belemmerd door hun eerste taal en dat de tweede taal een andere aanpak vereist. We kunnen cursisten er bijvoorbeeld op wijzen dat schrift en klankvorm soms ver uit elkaar liggen en dat woorden in meerdere klankvormen voor kunnen komen. We kunnen ze attent maken op sterk gereduceerde vormen (vaak weten gevorderde leerders niet eens dat *hij* meestal als /i/ uitgesproken wordt). Het doen van klankdiscriminerende oefeningen zoals beschreven in Thio & Verboog (1993) kan cursisten helpen de twee fonemen van een T1-homofoneem te scheiden. Maar bovenal zal het een kwestie zijn van veel oefenen met luisteren om op die manier de juiste T2-patronen langzaam in te slijpen.
Hierbij is het goed te beseffen dat het trainen van verstavaardigheid een ander soort oefening vereist dan het trainen van begripsvaardigheid. Ten eerste moeten de luisterteksten die worden gebruikt zo veel mogelijk bestaan uit vocabulaire en constructies die de cursisten al *kennen*. Je kunt immers niets herkennen als je het woord helemaal niet kent. Daarnaast is het belangrijk dat de cursist door de oefening gedwongen wordt *elk woord* te verstaan. Het is daarbij van essentieel belang dat de woorden niet extra duidelijk worden uitgesproken en dat gebruik wordt gemaakt van verbonden spraak waarin alle natuurlijke verschijnselen aanwezig zijn die het verstaan zo moeilijk maken, zoals samen-trekkingen en andere fonologische processen. Typische versta-vaardigheidsoefeningen zijn het laten tellen van het aantal woorden dat een cursist hoort of het laten transcriberen van korte stukken tekst, denk daarbij aan een kort nieuwsitem of (delen van) een interview. Met de komst van internet is daar tegenwoordig geen gebrek meer aan. Ook het oefenen met prosodische kenmerken van de taal traint de versta-vaardigheid. Deze en andere voorbeelden van verstavaardigheids-oefeningen zijn onder andere te vinden in Deen & Van Veen (1994), Hulstijn (2003), Thio & Verboog (1993) en Van Veen (1996, 2006).

Natuurlijk wil ik hiermee niet zeggen dat er geen begripsvaardigheid meer getraind moet worden. Het correct begrijpen van de boodschap blijft het voornaamste luisterdoel. Cursisten moeten echter ook de kans krijgen hun verstavaardigheid in de tweede taal te oefenen en de aanpak hiervan aan te passen aan de nieuwe taal. In goed luisteronderwijs moet het verstavaardigheidsproces niet vergeten worden.

Literatuur

Boersma, M. (2005), *Phonetic and lexical processing in a second language.* Wageningen: Ponsen & Looijen

Booij, G.E. (1995). *The phonology of Dutch.* Oxford: Clarendon.

Cutler, A. (2005), 'The lexical statistics of word recognition problems caused by L2 phonetic confusion.' In: *Proceedings of the 9th European Conference on Speech Communication and Technology (EUROSPEECH2005),* Lisbon, 413-416

Deen, J.Y. & C. van Veen (1994), *Taalriedels: een cursus spreekvaardigheid Nederlands als tweede taal.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Flege, J.E. (1987), 'A critical period for learning to pronounce foreign languages?' *Applied Linguistics 8,* 162-177.

Grezel, J.E.D. (1992), 'Luistervaardigheid in de Delftse methode.' In: A.G. Sciarone (ed.) *De Delftse methode nader bekeken.* Amsterdam, Boom: 104-127.

Hosea, C.I. (2007), *'A listening eye?!' A study of perception problems of advanced students of Dutch as a second language.* Doctoraalscriptie. Amsterdam: VU.

Hulstijn, J.H. (2003), 'Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software computer assisted language learning.' *Computer Assisted Language Learning 16,* 413–425.

Kessens, J.M. (2002), *Making a difference: on automatic transcription and modelling of Dutch pronunciation variation for automatic speech recognition.* Wageningen: P&L.

Koster, C.J. (1987), *Word recognition in foreign and native language.* Dordrecht: Foris.

Miller, J.L. & P.D. Eimas (1995), 'Speech perception: from signal to word.' *Annual Review of Psychology* 46, 467-492.

Poelmans, P. (2003), Developing second-language listening comprehension. Utrecht: LOT.

Rietveld, A.M.C. & V.J. van Heuven (2001). *Algemene fonetiek.* Bussum: Coutinho.

Rost, M. (2002), *Teaching and researching listening.* Harlow: Longman.

Stevens, K. N. (2005), 'Features in speech perception and lexical access.' In: D.B. Pisoni & R.E. Remez (eds.), *The Handbook of Speech Perception.* Oxford: Blackwell, 125-155.

Thio, K. & M. Verboog (1993), *Verstaanbaar spreken. Een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten NT2.* Muiderberg: Coutinho.

Vandergrift, L. (1999), 'Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies.' *ELT Journal* 53, 168-176.

Van Veen, C. (1996), 'Luisteren.' In: J.H. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers & C. van Veen (eds.), *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Een handboek voor docenten.* Amsterdam: Meulenhoff, 71-88.

Van Veen, C. (2006), 'De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.' In: B. Bossers (red.), *Vakwerk 3. Achtergronden van de NT2-lespraktijk.* Amsterdam: BVNT2, 55-64.

Vitevitch, M.S. & P.A. Luce (1999), 'Probabilistic phonotactics and neighbourhood activation in spoken word recognition.' *Journal of Memory and Language 40,* 374-408.

DE KLEINSTE TAALELEMENTEN IN HET GROTE CP-VERBAND. DE DRIEWEG-AANPAK VAN UITSPRAAK.

YOLANDE TIMMAN
Universiteit van Amsterdam, ITTA

Uitspraak spreekt mee als je praat in een CP

Veel NT2-trajecten worden in het kader van de nieuwe inburgering ingericht rond de Cruciale Praktijksituaties (CP's). Hoe zorg je ervoor dat de cursisten in dergelijke doel-, doe- en praktijkgerichte cursussen hun (sub)vaardigheden, waaronder uitspraak en verstavaardigheid, ontwikkelen? Aan de hand van praktijkervaringen met een uitspraak-programma in een CP-gericht traject Taal en Ouderbetrokkenheid zal een valkuil van dergelijke cursussen besproken worden. Daarbij wordt uitgebreid ingegaan op de inhoud van het programma en op de mogelijkheden die er ook in een CP-gerichte cursus zijn, zoals de drieweg-aanpak van uitspraak. Tot slot wordt kort ingegaan op de huidige situatie in het NT2-onderwijs.

Taal en Ouderbetrokkenheid met Spraakmakers

Eerst iets over de cursus en de methode. Aanleiding voor het opzetten van een traject Taal en Ouderbetrokkenheid op een school met vrijwel uitsluitend anderstalige leerlingen in de Amsterdamse Pijp, was de situatie dat de ouderbetrokkenheid gering was. Zo verschenen er te weinig ouders op de tien-minuten-gesprekken en was er weinig contact met de leerkrachten. In het kader van het project Taal en Ouder-betrokkenheid van de Gemeente Amsterdam en het stadsdeel Oud Zuid is in oktober 2005 een tweejarige pilot gestart. Dertig ouders kregen in twee groepen een duaal traject Taal en Ouderbetrokkenheid aangeboden. Tweemaal per week werd er drie uur lesgegeven door docenten van het ITTA. Daarbij was er een derde dagdeel bestemd voor de uitvoering van praktijkopdrachten. In de lessen werden deze opdrachten voorbereid en nabesproken.
De groepen waren heterogeen qua taalachtergrond, vooropleiding en NT2-niveau. Veel cursisten waren afkomstig uit Marokko en spraken Marokkaans Arabisch, anderen waren Turkstalig. Ook waren er enkele Spaanstaligen uit Latijns Amerika en cursisten uit Egypte, Sri Lanka, Soedan en Polen. De vooropleiding varieerde van geen enkele school-ervaring tot en met universiteit, maar de meeste cursisten waren niet hoog opgeleid. Enkele cursisten hadden al een basis in het Nederlands, andere geen enkele. Gemeenschappelijk was dat alle cursisten kinderen op de

school hadden en vrouw waren (in het begin waren er nog enkele vaders, maar die verdwenen al snel). Gewerkt werd met de mede door het ITTA ontwikkelde methode *Spraakmakers*[1]. In deze methode staan de praktijksituaties van het domein Opvoeding, Gezondheid en Onderwijs (OGO) van het Inburgeringsexamen centraal. Er zijn vijf modules naar de leeftijd van de kinderen. Wij werkten met module 2 en 3, voor ouders van kinderen van 3 tot 6 jaar en van 6 tot elf jaar. Centraal staan hier situaties als praten met de leerkracht in een tien-minuten-gesprek, lid worden van de bibliotheek, een bezoek aan de tandarts, praten over Citotoets en schoolkeuze, enzovoort. Daarbij zijn er ook buurtgebonden lessen ontwikkeld, tijdens de verkiezingen werden er bijvoorbeeld gesprekken met raadsleden georganiseerd.
Er werd getrouw aan de methode gewerkt. Zo werd begonnen met een oriëntatie op de praktijksituatie door middel van een video of foto's. Daarbij werd gepraat over eigen ervaringen met de situatie. Vervolgens werd de praktijkopdracht voorbereid met allerlei materialen betreffende de situatie: een fotoscript, gesprekken op cd, Meepraten (een soort riedels) en woorden. De cursisten oefenden in kleine groepen en in de gehele groep. Aldus bewapend met zinnen, woorden en kennis gingen ze de praktijkopdracht buiten de les doen. In de les daarop werd teruggekeken, verdiept en herhaald. Die cyclus duurt een week of twee.

Spraakmakers in praktijk, springplanken en een valkuil

In de praktijk blijkt dat de methodiek sterk is, het doelgerichte en het doe-(handelings)gerichte werpt vruchten af. Er is erg veel bereikt op de school. De ouders durven meer, praten meer en doen meer. Zo is het nu ondenkbaar dat een van de ouders niet op het tien-minuten-gesprek zou verschijnen. De toegenomen activiteit beperkt zich niet tot het school-gebeuren. Cursisten die nooit gingen stemmen, doen dat nu wel.
Spraakmakers leent zich ook prima voor het werken in een heterogene groep. De docenten konden relatief goed met de niveauverschillen in de groep omgaan. Een gesprek met de leerkracht kun je op veel verschillende manieren voeren. Een gevorderde cursist oefent met de vragen *Kan mijn kind zich goed concentreren? En hoe zit het met de motorische vaardigheden?* En een minder gevorderde richt zich op *Rekenen, hoe gaat dat? En taal, hoe gaat dat?*
De doelsituatie is voor iedereen hetzelfde: iedere ouder *moet* een gesprek met de leerkracht voeren en voorziet zich in de les op haar niveau van woorden en zinnen die in de praktijk ingezet kunnen worden. De cursisten waren erg behulpzaam voor elkaar in die zin dat moeilijke begrippen vertaald werden.
Bij dit succesverhaal moet wel vermeld worden dat aan allerlei rand-voorwaarden was voldaan: de school bood een ouderkamer, een

oudercontactpersoon en een coördinatrice voor de praktijkopdrachten. Andere docenten die met *Spraakmakers* werken, melden dat zij meer moeite hebben met het organiseren van de praktijkopdrachten. Maar dat doet niets af aan wat er bereikt is.[2]

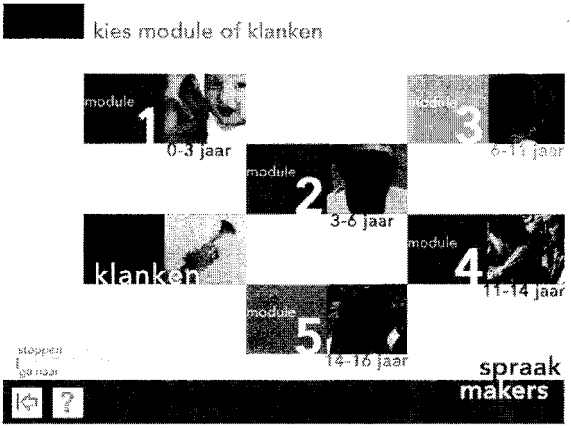
Een prima methodiek dus, ideaal zelfs, ware het niet dat er een aantal zaken in het materiaal ontbreekt. Ten eerste de schriftelijke vaardigheden. Deze komen minimaal aan bod, *Spraakmakers* richt zich vooral op de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid. Maar ook hier is er een gemis: het ontwikkelen van mondelinge vaardigheden blijkt (te) algemeen en globaal aangepakt te worden. Ook bij woordenschat zie je dit globale karakter: er ontbreekt als het ware een semantische verankering. In de methode worden wel woordenlijsten geboden maar er is te weinig focus op de belangrijkste begrippen en woorden. Wat over de gehele linie ontbreekt, is aandacht voor onderdelen van taalvaardigheid en extra oefenmateriaal waarmee je kunt aansluiten op het niveau van de cursist. Als gevolg hiervan vertoont de les een dun en globaal karakter. Het gevaar hiervan is dat de opgebouwde taalvaardigheid door de gerichtheid op communicatie in een CP vluchtig is, niet voldoende gefundeerd en opgebouwd. Met andere woorden: in plaats van taalontwikkelend te werk te gaan, wordt slechts een repertoire aan zinnen aangeleerd. Voor alle duidelijkheid: zo'n repertoire is functioneel en erg belangrijk voor de taalontwikkeling, maar ontwikkeling omvat meer. Beperking tot alleen deze kant van taalleren is een valkuil in een CP-gerichte cursus.

Om die reden is in het tweede cursusjaar meer aandacht gegeven aan gedifferentieerd werken: zo konden bijvoorbeeld de meer gevorderde cursisten een artikel uit de *Metro* lezen om daar een spreekbeurt over te houden, terwijl anderen zich verdiepten in Leesboekjes NT2 voor A1 en A2 en weer een ander aan de gang was met bladen van *7/43*. Deze manier van werken werd door de cursisten erg gewaardeerd.
Ook in *Praatwijzers*, nieuw ontwikkeld materiaal op het gebied van CP's, wordt met deze aspecten rekening gehouden. Praatwijzers zijn korte films over acht CP's uit het domein Burgerschap en drie CP's uit het domein Op zoek naar werk van het Inburgeringsexamen.[3] Onderwerpen zijn bijvoorbeeld: Nabuurschap, Verzekeringen, Milieu, enz. Bij iedere film is lesmateriaal ontwikkeld en hierbij wordt extra oefenmateriaal op verschillend niveau aangeboden. Zowel in de film als in het materiaal ligt de focus op een zevental woorden. Voorts is er bij iedere *Praatwijzer* een onderdeel *uitspraak* en *grammatica* opgenomen.

Oefenprogramma uitspraak en verstavaardigheid

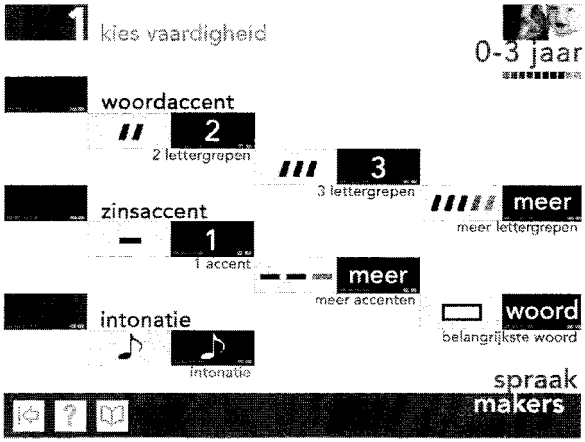
Hierboven is gesteld dat in *Spraakmakers* het een en ander ontbreekt en daarbij is gesuggereerd dat de methode, en in het algemeen een CP-gerichte aanpak, tot te globaal werken zou leiden. Dit is gelukkig niet helemaal waar. Wat in ieder geval *niet* ontbreekt in *Spraakmakers* is aandacht voor uitspraak en verstavaardigheid. De cd-rom bij het programma bevat naast een digitaal woordenboek namelijk een compleet programma uitspraak: verstavaardigheid en verstaanbaar spreken. Hoe ziet dit programma eruit en hoe werkt het in de praktijk?

Hieronder wordt eerst een beschrijving van dit programma gegeven, daarna wordt verder ingegaan op de ervaring ermee in de praktijk.
Het gaat om een flexibel programma waarmee cursisten individueel kunnen oefenen met verschillende onderdelen van uitspraak: woord- en zinsaccent, intonatie en klanken. Het ziet er als volgt uit.



Figuur 1. Het eerste scherm

In het eerste scherm kan de cursist een keuze maken tussen 'Module' en 'Klanken'. Kies je voor een bepaalde module, dan kom je bij 'Vaardigheden' waar je vervolgens kunt kiezen tussen woord- en zinsaccent en intonatie (zie Figuur 2).
De woorden, woordcombinaties en zinnen die hier aangeboden en geoefend worden zijn afkomstig uit het OGO domein. Woorden met twee lettergrepen zijn bijvoorbeeld: *groeien, leren.* Woorden met meer lettergrepen: *de ouderavond, het tien-minuten-gesprek, de informatieavond, de bibliotheek, de kinderboerderij.*



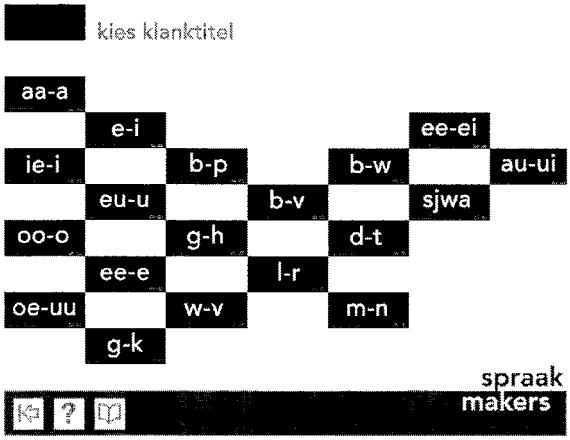
Figuur 2. Overzicht vaardigheden

Bij de korte zinnen hoor je: *Hij doet z'n best* en de intonatie wordt geoefend met vraagzinnen als: *Hoe laat zal ik Warda ophalen? Hoe laat ga je naar het consultatiebureau?* Bij zinsaccent (belangrijkste woord) gaat het om zinnen als *Nour is goed in rekenen, niet zo in taal* versus *Nour is goed in rekenen, Pablo niet.*
Alle onderdelen beginnen met een video waarin een presentator uitleg geeft. Daarna is er een reeks oefeningen waarin van receptief naar productief gewerkt wordt. Eerst moet het verschil opgemerkt worden, vervolgens moet het herkend worden en nagezegd. Er is geen spraakherkenning in het programma, de cursisten moeten zichzelf beoordelen en op een gegeven moment de docent erbij roepen ter controle.
De cursisten werken in de module die bij de leeftijd van hun kinderen past. *Omar krijgt een schone luier om* uit module 1 klinkt vreemd als het om ouders van oudere leerlingen gaat. De keuze voor deze indeling is gemaakt omdat het handig is om juist die zinnen in te oefenen die je direct kunt gebruiken in de praktijksituatie. Hiermee wordt dus de relatie gelegd tussen het grote CP-verband en de vaardigheden op het gebied van uitspraak.

De kleinste elementen

Het onderdeel *Klanken* is niet naar module ingedeeld. De woorden die ingezet worden zijn algemeen. Het zijn bestaande woorden, woorden met een betekenis. Bij spraakklanken draait het altijd om betekenis.[4] *Kas* en *kaas* hebben een andere betekenis door het verschil /ɑ/–/a/. Spraakklanken vormen de basis van taal en ze verschillen per taal. Het Nederlands is een relatief klinkerrijke taal. In het programma worden in de

eerste plaats die klanken aangeboden waar vrijwel alle anderstaligen moeite mee hebben, zoals het onderscheid /ɑ/–/a/ en /ɛ/–/ɛi/. En in welke taal komt de /œi/ voor? Daarnaast zijn er enkele specifiekere onderscheiden, zoals /b/–/v/ voor o.a. Spaanstaligen en /x/–/k/ voor Ghanezen. Volledig is het klankenaanbod niet, zo ontbreekt het onderscheid /o/–/u/ dat in het Arabisch niet bestaat en dus relevant is voor sprekers van die taal (zie Figuur 3 voor het overzicht).



Figuur 3. Overzicht klanken

De spraakklanken van je moedertaal leer je al heel jong en het gevoel ervoor zit diep in je. Al is het mogelijk om de onderscheidingen in een andere taal te leren waarnemen en te produceren (al hangt dat ook van je taalachtergond, de moeilijkheid van de specifieke klank en individuele factoren af), het is en blijft moeilijk op latere leeftijd het betekenis-onderscheid in de vreemde taal te voelen, het blijft iets ongrijpbaars. Als je dat gevoel krijgt, ben je pas echt thuis in de andere taal.
In de film waarmee de behandeling van ieder klankonderwerp begint, wordt het onderscheid tussen klanken zoveel mogelijk geconcretiseerd met een soort ezelsbruggetjes. Zo wordt het onderscheid /ɑ/ – /a/ verduidelijkt met de bekende uitspraak van de dokter *Zeg eens aa.* Je mond gaat wijdopen.(...) Maar de *a* is net als wanneer je iets liefs ziet, een baby bijvoorbeeld: *Ahhh...* Zo wordt ook de /ɛ/ geconcretiseerd door te vertellen: *Als je iets niet begrijpt zeg je: hè??* Een geitje zegt het ook: *mèhèhè.'*
Bij de uitleg op de video wordt ook waar nodig de stand van de mond en de positie van de tong besproken. Daarnaast zijn er twee plaatjes te zien, van bijvoorbeeld *hout* en *huid.* Ook de woorden komen in beeld. Vanwege de drukte van al deze elementen op het scherm is niet gekozen voor het plaatsen van plaatjes met dwarsdoorsneden van de mond. Daarbij komt

dat deze vrij abstract zijn en dat de uitleg van de presentator soms al moeilijk genoeg is.

Hier en daar zijn ook wat bevindingen uit de praktijk verwerkt. Zo wordt bij het onderscheid /au/ – /œi/ niet helemaal volgens het boekje gewerkt. De /au/ wordt eerst wel volgens de klinkerdriehoek uitgelegd: van /a/, mond wijdopen, dan iets dichter en lippen tuiten tot /u/. De/œi/ wordt al doende verduidelijkt: mond open, dan iets dicht, lippen tuiten dan komt er een /j/ achter (volgens de klinkerdriehoek ga je van /ø/ naar /y/) In de Tip (Figuur 4) is dit verder uitgewerkt.

Tip voor de ui.

1. De cursist zegt *au*. Die is bekend. Benadruk dat er een *w* aan het eind te horen is. Geef ook andere woorden met een verlenging:
au, trouw - trouwen, bouw – bouwen, lauw – lauwe

2. Nu de *ui*. De cursist zegt weer *au*. Laat hem een *j* achter de *au* zeggen: *auj* . Oefen samen naar *ui* toe. Maak ook hier een verlenging: *uien.*

3. Oefen het onderscheid met rijmpjes als:

Geen au, maar een ui
Niet lauw, maar lui
En geen lauwe, maar luie
Niet bouwen, maar buien
Niet trouwen, maar truien

Want een au is geen ui,
En zout is niet zuid,
En oud is niet uit!

Figuur 4. Tip voor de UI.

Na de uitleg volgt er ook hier een aantal oefeningen waarbij van receptief naar productief gewerkt wordt: eerst het waarnemen van het klankonderscheid, het aangeven van het verschil, het nazeggen en tot slot het inoefenen met een rap/meeprater (zie Figuur 5).

Rap

Au!
Hé kijk nou
kom gauw, kijk nou
die man is oud
en heeft het koud
hij is blauw
van de kou
ik krijg het benauwd
straks gaat het nog fout
want die man heeft het koud
te koud, te koud

Figuur 5. Meepraten met de AU

Zijn klanken minder belangrijk?

Terecht wordt er de laatste tijd op gewezen dat niet alleen klanken, maar vooral ook woord- en zinsaccent veel aandacht verdienen.[5] Ten onrechte wordt hier door sommigen de conclusie uit getrokken dat klanken in het onderwijs niet belangrijk zouden zijn. Er zou op dit niveau weinig vooruitgang te boeken zijn en daarbij zou dan ook nog eens komen dat er in praktijk maar zelden misverstanden op dit gebied zijn. Het onderscheid *maan - man* zou alleen in de NT2-boekjes van belang zijn. Dit is niet het geval; wie veel met anderstaligen communiceert, bemerkt tal van misverstanden rond klanken. Een greep uit verwarringen in de dagelijkse praktijk:

'Linzen zijn niet goed voor de ogen' (lenzen)
'Ik heb de beertjes even in het vriesvak gelegd' (biertjes)
'Ik ga nog even een cakeje nemen' (een kijkje nemen)
'Nu is hij wijs, wat erg voor hem' (wees)
En het bekende: *'Laten we weer eens vies eten!'*

In een vreemde taal kun je dingen zeggen die jezelf of de ander in verlegenheid brengen. Het geval huur - hoer is bekend. In alle vreemde talen vind je dergelijke valkuilen. Zo is het Marokkaanse woord voor markt *souq*. Het bestaat uit /s/, /u:/ en /q/ . Als je het met een Nederlandse /k/ zegt, klinkt het als een woord dat regionaal *kont* betekent. Het niet beheersen van een dergelijk onderscheid leidt niet alleen tot een gevoel van onzekerheid als je zegt dat je even naar de markt gaat of dat je de huur nog moet betalen, het versterkt een algemeen gevoel dat je je in de doeltaal op glad ijs bevindt. Juist omdat de spraakklanken de basis zijn van een taal, kan het missen van die basis je zelfvertrouwen doen wankelen. En zelfvertrouwen heb je juist zo nodig als je 'in het echt' gaat

praten. Ook hieruit blijkt hoe essentieel het is ook aandacht te geven aan de kleinste elementen, juist als je in de werkelijkheid, in de praktijksituatie, aan de gang gaat. Natuurlijk zijn hier grote individuele verschillen, er zijn ook cursisten die helemaal niet zo bang zijn om uitspraakfouten te maken en die al doende leren.
De *leerbaarheid* van spraakklanken wordt door allerlei factoren bepaald: de moedertaal, de leerder zelf (er zijn grote verschillen per individu), de klank (de ene klank is moeilijker dan de andere) en het onderwijs (de docent en de methodiek). Reden genoeg om zowel aan klanken als aan woord- en zinsaccent aandacht te besteden. Met het uitspraak-programma kan met beide onderdelen geoefend worden.

Ervaringen met het uitspraakprogramma

Terug naar de cursus op de school in de Pijp. Er lag dus een programma. Echter, er ontbraken computers waarop het kon draaien. Om die reden is de cd-rom aan de gehele groep aangeboden met laptop en beamer. Op deze wijze is een groot deel van het programma behandeld. Dat had ten eerste als voordeel dat er concrete verduidelijking gegeven kon worden bij de onderwerpen en bij moeilijke passages in het filmpje zoals *en dan tuit u de lippen*, en ten tweede dat de navigatie en in het algemeen de manier van omgang met de cd-rom duidelijk werd.
En toen? Toen is het uitspraakonderwijs opgeslokt door het grote CP-gebeuren. Ondergesneeuwd, verzwolgen in de drukte rond alle praktijk-opdrachten. Niet helemaal, want de docenten gaven natuurlijk wel aandacht aan klanken, woord- en zinsaccent en intonatie bij de behandeling van de woorden, bij de *Meepraters* en in de gesprekken. Dat het programma gemeenschappelijk behandeld was, had als groot voordeel dat er bij deze behandeling in context naar de leerstof verwezen kon worden.
Natuurlijk werd het individueel oefenen, de eigenlijke bedoeling van de cd-rom, gemist. Er zijn gemeenschappelijk uitspraakproblemen, zoals /ɪ/–/i/, die je met de gehele groep kunt behandelen. Maar er zijn ook veel taal-specifieke en individuele problemen, bijvoorbeeld het onderscheid /b/–/v/. Dit onderscheid is makkelijk zichtbaar te maken met de mond en de tanden. Hier zie je duidelijk individuele verschillen: de ene Spaans-talige heeft het verschil zo te pakken, de ander blijft dit verwarren.
Halverwege het tweede jaar kwamen er gelukkig een drietal computers beschikbaar. Opvallend was dat de cursisten heel graag met het programma wilden werken. Ook was het opmerkelijk dat zij daarbij vaak zelf een bewuste keuze maakten voor een onderwerp. Een van de cursisten wilde bijvoorbeeld vooral aan haar intonatie werken. De meesten kozen voor klanken. Zo zei een cursiste: *Deze vind ik moeilijk:*

de /ɛ/ en de /ɪ/. Nadat ze ermee gewerkt had, kon ze het verschil perfect maken, maar in de loop van de les verwarde ze beide klanken weer en daarna werd het met de /e/ en de /ɛi/ die er ook bijkwamen één grote chaos. Dit geeft aan dat de beheersing nog niet volledig is. Men kan het verschil in klanken waarnemen, identificeren en ook zelf maken, maar dit is nog niet constant. De verschillen moeten als het ware vastgezet worden door ze in een categorie te plaatsen, bijvoorbeeld: *Dit is de /ɛ/ van mes en niet de /i/ van vis.* Een van de cursisten verwoordde dit aspect ook: *Met het programma gaat het goed, maar in de klas is het moeilijker. En buiten is nog moeilijker!*
Een andere bevinding was het feit dat een cursist die met klemtoon oefende en het receptieve gedeelte helemaal goed deed, haar eigen productie als goed beoordeelde, terwijl die dat nog niet was. Het is dus noodzakelijk dat de docent controleert. Verder was het opvallend dat sommige cursisten niet individueel gingen oefenen, maar in kleine groepjes met één koptelefoon aan de slag gingen. Om de beurt hadden ze die op terwijl de anderen mee trachten te luisteren. Daarbij hielpen de digitaalvaardigen degenen die nog niet zo goed met de computer overweg konden.

De driewegaanpak

Vanaf het moment dat er computers beschikbaar waren, is er op drie manieren aan uitspraak gewerkt. Samen vormen zij een driewegaanpak die als volgt te schetsen is.

1. De eerste weg is het in de groep als vast lesonderdeel behandelen en samen oefenen. Deze klassikale behandeling heeft als voordeel: oefenen van gemeenschappelijke problemen, extra uitleg kunnen geven en een gemeenschappelijk referentiekader aanbrengen.
2. De tweede weg is de behandeling die ingeweven is in het bespreken van woorden, uitdrukkingen en zinnen. Klanken, woordaccent, zinsaccent en intonatie worden zo in de context van gesprekken en het oefenen met de CP's aangeboden en er wordt feedback op de productie van de cursisten gegeven in die context. Het is ook mogelijk bij een bepaalde CP een bepaald uitspraakonderwerp te behandelen, zoals de /y/ – /u/ bij geschiedenis (zie Figuur 6). Dit onderwerp leent zich ook voor het verschil tussen /ɛi/ en /e/ in combinatie met de verleden tijd van sterke werkwoorden.
3. De derde weg is het individueel oefenen met cd-rom in eigen tempo, naar eigen behoefte.

Opdracht. De uitspraak: de 'uu' en de 'oe'

Vroeger en Nu. Toen en Nu.
Oefen met de uitspraak van 'oe' en 'uu' op de cd-rom.
Welke woorden met 'oe' kent u? Welke woorden met 'uu?

Uit: *Praatwijzer ' Alles heeft een geschiedenis'*

Figuur 6. Voorbeeld van uitspraak in een CP (Praatwijzer)

In de evaluatie van het *Praatwijzer*-materiaal gaven de cursisten aan dat zij het zeer belangrijk vonden om ook op hun eigen niveau te werken met de computer. Enkele cursisten wilden het liefst individueel werken, een enkeling wilde het liefst in de grote groep. De meesten gaven aan de drie manieren noodzakelijk te vinden. Interessant was de optie om in twee- of drietallen zelfstandig met de cd-rom te werken.

Stappen in de ontwikkeling van uitspraak

Wanneer de verschillende stappen die in de didactiek van de cd-rom gevolgd worden, gecombineerd worden met een aantal praktijk-ervaringen, kunnen de volgende fases in de ontwikkeling van uitspraak-vaardigheid onderscheiden worden:

Receptief

- Bewustzijn dat er een verschil is (deze klanken zijn niet hetzelfde)
- Het verschil waarnemen (dat is een /ɑ/ en dat een /a/)
- Het waargenomen verschil identificeren en 'vast zetten' (dat is de /œi/ van *huis*)
- De verschillen categoriseren, in het klanksysteem plaatsen (dat is de /œi/ van *huis* en niet de /au/ van *zout)*

Productief

- Zelf het verschil kunnen maken (woorden nazeggen: *zout / zuid, etc*)
- Eigen productie kunnen beoordelen, je monitor inschakelen
- Het verschil stabiliseren (dat is de /œi/ van *huis*) en toepassen in de geleide productie in de les
- En: in de vrije productie in de praktijksituatie

Onder deze acht-stap ligt de volgende indeling in ontwikkelingsfases van *onbewust onvaardig* via *bewust onvaardig* en *bewust vaardig* naar *onbewust vaardig.*[6] Hieraan kan vervolgens een oefeningensequentie geïnspireerd op het ABCD-model van Neuner gekoppeld worden (Figuur 7).

Fases	*Stappen*	*Didactiek*	*Voorbeeld oefening*
Onbewust onvaardig	- Niet weten dat er verschillen zijn		
Bewust onvaardig	- Weten dat er een verschil is - Het verschil waarnemen - Het waargenomen verschil identificeren - Verschillen categoriseren	**Receptief** A – oefeningen B – oefeningen	- Is dit hetzelfde? - Hoort u een *ui*? - Is dit de *ui* van *huis*? - Dit is de *ui* van huis en niet de *ou* van *zout*.
Bewust vaardig	- Zelf het verschil kunnen maken - Eigen productie kunnen beoordelen, monitoren - Stabiliseren, toepassen in geleide productie - Toepassen in vrije productie	**Productief** C – oefeningen D – oefeningen	- Nazeggen: *zuid-zout* - Meepraten met riedel - Afluisteren: heb ik het goed gezegd? - Let op de *ui* als je praat.
Onbewust vaardig	- Toepassen in vrije productie		

Figuur 7. Overzicht fases ontwikkeling en didactiek

Tot slot

Gerichtheid op het functioneren in CP's brengt vaart in een traject, het kan het taalhandelen van cursisten omhoog trekken en zodoende de ontwikkeling van taalvaardigheid versnellen. Wat dat betreft is de huidige 'CP-gerichtheid' een positieve ontwikkeling in het NT2-onderwijs. Echter, het is een negatieve ontwikkeling als NT2-trajecten alleen oefenen met de CP's zonder aandacht te besteden aan de taalelementen, aan de opbouw van taalvaardigheid. Als deze invulling van CP-gericht onderwijs daarbij ook nog plaatsvindt in de situatie van een vrijgegeven markt waarin taal-aanbieders zich gedwongen voelen te bezuinigen op materialen en voorzieningen, is het ronduit een desastreuze ontwikkeling. Hierboven is geschetst hoe belangrijk materiaal voor differentiatie, waaronder

apparatuur, is. Als methodes en (multimediale) hulpmiddelen overboord gegooid worden, betekent het dat alles wat er de laatste decennia in het NT2-veld is opgebouwd, in sneltreinvaart gesloopt wordt.

Essentieel is het verbinden van de vaart van de CP-gerichtheid, het snelle doelgericht en doe-gerichte, met het vakmanschap van de opbouw van taalvaardigheden en de gerichtheid op de individuele cursist. Het zou mooi zijn als in een CP-cursus voor elke cursist een persoonlijk (taal) ontwikkelingsplan, per (sub)vaardigheid, gemaakt werd. Voor dit alles zijn methodieken en materialen waaronder multimedia nodig.
Het is dus van belang tegelijk vanuit verschillende kanten te werken, van boven naar beneden én van beneden naar boven. Voor uitspraak en verstavaardigheid is, naast de opbouw in een aantal stappen, een drieweg-aanpak geschetst: in de gehele groep, individueel met de cd-rom oefenen en in de context van gesprekken rond CP's in de les en daarbuiten. Wat voor uitspraak geldt, geldt met de nodige aanpassingen ook voor de grotere taalelementen, dus ook voor grammatica (morfologie en syntaxis), woordenschat, meerwoordverbindingen (idioom, routines) en pragmatiek. Aan de slag dus voor verdere ontwikkeling en opbouw van het NT2-onderwijs.

Noten

1 Spraakmakers, Opvoeden in Nederland. Een duale methode NT2 en opvoedingsondersteuning. Zie voor meer informatie: www.thiememeulenhoff.nl.
2 Zie voor informatie: Femmy Witte, 'Empowerment voor ouders op de school en in de buurt. Een veelbelovend project in Amsterdam Oud-Zuid.' Les 147, 2007, 3-6.
3 Uitgezonden op ETV vanaf 28 mei 2007, te bekijken op website www.samenoppad.nl en te verkrijgen op dvd. Het lesmateriaal is in ontwikkeling: Yolande Timman, Praatwijzers. Waarschijnlijk eind 2007 te verschijnen.
4 Spraakklanken zijn opgebouwd uit onderscheidende kenmerken. Het onderscheid tussen de spraakklanken komt door het al dan niet aanwezig zijn van bepaalde kenmerken. Zo hebben /b/ en /d/ dezelfde kenmerken, op één na: de *plaats* van articulatie. /b/ en /p/ verschillen onder andere van elkaar op het kenmerk *stemhebbendheid.* Deze kenmerken zijn eigenlijk de kleinste elementen van taal.
5 Zie bijvoorbeeld: Chris van Veen, 'De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.' *Vakwerk* 3, BVNT2, Amsterdam, 2006.
6 Dank aan Paula Bosch voor deze suggestie.

NET EVEN ANDERS: LUISTEREN GERICHT OP VERSTAVAARDIGHEID*

ANNEMARIE GROOT & MARGREET VAN WIJK
Radboud Universiteit Nijmegen / ROC Landstede

Inleiding

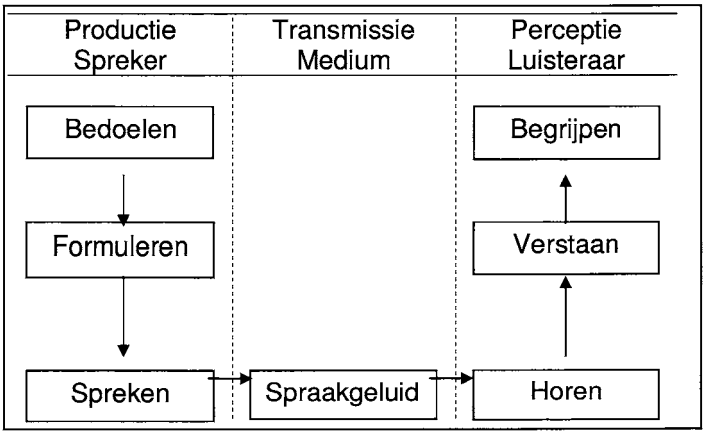
Terwijl 50 jaar geleden nog gedacht werd dat luistervaardigheid in de loop van de ontwikkeling van de tweede taal geleerd zou worden zonder er expliciet aandacht aan te besteden in de les, denkt men daar tegenwoordig heel anders over. Net als de vaardigheden lezen, schrijven en spreken, heeft luisteren inmiddels een plekje als onderdeel van de taalles verworven. Er wordt aandacht besteed aan het leren luisteren in een andere taal, maar het is nog onduidelijk hoe dat het beste aangeleerd kan worden. Hierover zijn verschillende opvattingen.
Onderzoek naar luistervaardigheid richt zich onder andere op het belang van *verstavaardigheid*. Verschillende onderzoekers denken dat het belangrijk is dat leerders klanken en woorden kunnen herkennen (Grezel 1992, Matter 1991, Mendelsohn 1998, Poelmans 2003). Desondanks ligt de focus in het taalonderwijs vooral op begrijpvaardigheid en speelt verstavaardigheid een ondergeschikte rol. Wanneer er aandacht geschonken wordt aan verstavaardigheid, dan is dat voornamelijk in het begin van het leerproces in het kader van uitspraak. Na verloop van tijd verschuift de aandacht echter meer en meer naar begrijpvaardigheid en krijgt verstavaardigheid veel minder aandacht.
Wat is nu eigenlijk het verschil tussen versta- en begrijpvaardigheid? Wat wordt er bedoeld met *verstaan* en *begrijpen?* Op deze vragen zal allereerst antwoord gegeven worden. Vervolgens wordt kort ingegaan op onderzoek waarin het belang van het trainen van verstavaardigheid is onderzocht. Daarbij zal ook een nog lopend onderzoek aan de orde komen. In het kader van dat onderzoek zijn oefeningen ontwikkeld om verstavaardigheid te trainen. Die oefeningen zijn geïnspireerd door bestaande oefeningen (Poelmans 2003, Thio & Verboog 1999) en zullen hieronder beschreven worden. De cursisten die deze oefeningen hebben gedaan volgden om verschillende redenen een extra module luisteren. Uit de voorlopige resultaten van het onderzoek blijkt dat ze behoorlijk zijn vooruitgegaan op de NIVOR-toetsen luistervaardigheid.

Het doel van dit artikel is de ontwikkelde oefeningen gericht op versta-vaardigheid te beschrijven en te bespreken hoe ze in de les gebruikt kunnen worden. De meeste oefeningen kosten weinig tijd om voor te

bereiden en uit te voeren, en kunnen eenvoudig gecombineerd worden met andere onderdelen uit de les. Door ze hier te beschrijven hopen we dat docenten meer mogelijkheden zien om het aandeel versta-vaardigheidstraining in de les te vergroten.

Verstaan en begrijpen

Om het onderscheid tussen *verstaan* en *begrijpen* te begrijpen, is het belangrijk het luisterproces als geheel nader te bekijken. In Figuur 1 staat de spraakketen afgebeeld (Rietveld & Van Heuven 2001, 7). Hierin wordt schematisch het communicatieproces weergegeven. Aan de linkerkant is het productieproces afgebeeld: de spreker heeft een bedoeling die geformuleerd wordt en door middel van spraak bij de luisteraar terecht komt. Vanaf het moment dat er spraakgeluid is, begint het luisterproces. Voordat de luisteraar de boodschap zoals die bedoeld is door de spreker kan begrijpen, moet deze eerst verstaan worden. Hierbij is verstaan gedefinieerd als "het herkennen van taaleenheden in het spraakgeluid in hun volgorde" (Rietveld & Van Heuven 2001: 293).



Figuur 1: De spraakketen (Rietveld & Van Heuven, 2001, 7)

Verstaan kan worden onderverdeeld in verschillende deelprocessen:

1. Het onderscheiden van taalklanken van omgevingsgeluiden.
2. Het onderscheiden van klanken en klankcombinaties.
3. Het maken van een koppeling tussen klank en teken.[1]
4. Het herkennen van betekenisvolle eenheden (dat wil zeggen, onderdelen van woorden maar ook woorden in hun geheel).
5. Het toekennen van de betekenis aan de woorden.
6. Het herkennen van klemtoon en intonatie.

Wanneer een luisteraar dit allemaal kan, mag je ervan uitgaan dat de (delen van) woorden herkend zijn.[2]
De volgende stap is het *begrijpen* van die taaleenheden, met het uiteindelijke doel de bedoeling van de spreker correct op te vatten. Ook hier kunnen verschillende deelprocessen onderscheiden worden:

1. Het interpreteren van de betekenis van het woord in de context
2. Het maken van een koppeling tussen de betekenis van een woord en de intentie van de spreker

Verstaan en begrijpen zijn niet helemaal te scheiden. Immers, bij het verstaan van een woord speelt de context en dus de betekenis van het geheel een belangrijke ondersteunende rol. Aan de andere kant is het voor het begrijpen van de context noodzakelijk dat taaleenheden herkend worden.

Onderzoek naar verstavaardigheid

Onderzoekers die vinden dat het leren verstaan van spraak belangrijk is, wijzen erop dat de leerder ook woorden kan herkennen zonder ze te verstaan: namelijk op basis van de context. In dat geval wordt echter wel het proces van begrijpen vertraagd (Ur 1984). Het is erg belangrijk om klanken en eenheden te herkennen om een bekwame luisteraar te worden (Grezel 1992, Rost 1990, Vandergrift 2004). Poelmans (2003) heeft geprobeerd duidelijkheid te krijgen over het belang van het trainen van *verstaan*. In haar onderzoek werd een training gericht op begrijpvaardigheid vergeleken met een training gericht op verstavaardigheid. Ze vond geen verschil tussen de resultaten op toetsen luistervaardigheid van beide groepen, waardoor het effect van het trainen van versta-vaardigheid niet duidelijk is geworden.
In 2006 hebben cursisten van ROC Landstede Gelderland in overleg met Petra Poelmans daarom deelgenomen aan een vergelijkbaar onderzoek. (Van Wijk 2006). Ditmaal niet met universitaire studenten zoals bij Poelmans, maar met midden- en laag-opgeleide NT2-cursisten. Uit de resultaten bleek dat de intensiteit en duur van de training belangrijke factoren zijn voor de mate van succes. Een verschil tussen het trainen in begrijpvaardigheid en verstavaardigheid werd ook hier echter niet gevonden.
In januari 2007 is daarom opnieuw een onderzoek opgezet met als voornaamste doel duidelijkheid te krijgen over de effecten van de verschillende trainingen.[3] Wederom zijn twee soorten trainingen gegeven aan cursisten. Deze keer betrof het cursisten die een extra module luistervaardigheid volgden omdat ze meer training in luisteren nodig hadden. De module bestond uit een les van 80 minuten per week voor een periode van ongeveer drie tot vier maanden. De cursisten hadden

gemiddeld een taalniveau luisteren van 'op weg naar niveau A2'.[4] Beide groepen werden getraind door dezelfde docente. Gezien het feit dat bestaande luisteroefeningen voornamelijk gericht zijn op *begrijpen*, was genoeg materiaal voorhanden om deze training te geven. In het geval van *verstaan* was dat moeilijker. In de literatuur worden veel voorbeelden gegeven van oefeningen om het herkennen van klanken en woorden te verbeteren (Poelmans 2003, Rost 2002, Ur 1984), maar toch is er veel minder lesmateriaal beschikbaar dat gericht is op het oefenen van verstavaardigheid waarmee cursisten kunnen blijven oefenen (ook wanneer ze al verder zijn in hun taalontwikkeling). Daarom zijn in het kader van het onderzoek verstavaardigheidsoefeningen ontwikkeld. Deze worden hieronder beschreven.

Oefeningen in verstavaardigheid

In deze paragraaf zullen verschillende soorten oefeningen besproken worden die speciaal gericht zijn op het ontwikkelen en trainen van verstavaardigheid. Voor sommige oefeningen zijn zinnen/teksten ingesproken op cassettebandjes, voor andere oefeningen is dit minder noodzakelijk en kan de docent zelf het een en ander voorlezen.
De teksten die gebruikt zijn voor de oefeningen zijn authentiek (niet speciaal geschreven voor deze cursisten). Er is wel geprobeerd rekening te houden met het niveau van de groep door te zoeken naar teksten die qua woordgebruik geschikt zijn. Zo is gelet op de hoeveelheid laagfrequente woorden en het gebruik van de verleden tijd van het werkwoord. Ook is gelet op het onderwerp van de teksten. De meeste teksten behandelen namelijk KNS-onderwerpen.[5] Dit is met opzet gedaan omdat de oefeningen dan aansluiten bij de doelen van de cursus.
Verder zijn de verstavaardigheidsoefeningen over het algemeen eenvoudig om te zetten naar begrijpvaardigheidsoefeningen. Dit was in het kader van het onderzoek praktisch, aangezien één docente beide groepen trainde en zij op deze manier het materiaal in beide groepen gebruiken kon. Maar ook buiten het onderzoek om is dit praktisch omdat docenten één oefening op twee manieren kunnen inzetten. Een docent kan bijvoorbeeld cursisten eerst laten oefenen met gaten invullen (verstavaardigheid) en vervolgens vragen stellen over de inhoud van de tekst (begrijpvaardigheid). De oefeningen zullen hieronder toegelicht worden waarbij beschreven zal worden:

- wat de precieze opdracht is (dat wil zeggen, wat de cursisten te horen krijgen en moeten doen)
- wat de achtergrond is van de oefening (wat wordt er getraind en waarom)
- enkele voorbeelden van antwoorden die cursisten geven

Oefening 1: Gelijk of verschillend

Beschrijving van de opdracht

Op een cassettebandje zijn 30 paren korte zinnen en woordgroepen ingesproken. De paren zijn óf hetzelfde óf minimaal verschillend. Ze verschillen bijvoorbeeld in enkelvoud - meervoud, woordvolgorde of vervoeging van het werkwoord. De zinnen zijn kort (maximaal vijf woorden). Ze zijn rustig ingesproken met een normale intonatie (er ligt dus geen accent op de plek waar het verschil zit). De cursisten krijgen een formulier voor zich met de nummers 1 - 30. Achter elk nummer schrijven ze *ja* als de twee zinnen hetzelfde zijn, en *nee* als ze verschillen. Dit wordt geïllustreerd in het volgende voorbeeld:

Voorbeeld 1

Cursisten horen (*de paren zijn vetgedrukt wanneer ze verschillen*):

1 Ik ga naar school	*Ik ga naar school*
2 Wandelen doet hij graag	***Wandelen hij doet graag***
3 Messen en lepels	***Messen en lepel***
4 Klein meisje	*Klein meisje*
5 Gezellig feest	***Gezellige feest***

Cursisten noteren:
1-ja; 2-nee; 3-nee; 4-ja; 5-nee.

Achtergrond

Bij deze oefening moeten cursisten goed luisteren naar kleine verschillen in woorden en woordvolgorde. Ze hoeven niet noodzakelijkerwijs te weten wat de zinnen betekenen, ze moeten alleen goed luisteren of ze verschil horen tussen de twee zinnen of woordgroepen. Op deze manier wordt geleerd klanken en klankcombinaties te onderscheiden zoals eerder hierboven geformuleerd in deelproces 2. Cursisten hebben soms moeite met het waarnemen van bepaalde klanken (Poelmans 2003, Ur 1984); met deze oefening kan geconstateerd worden waar ze moeite mee hebben / wat ze niet horen. Met die klanken kan dan geoefend worden. Zo worden de cursisten zich bewust van de aanwezigheid van bepaalde klanken en het verschil tussen klanken. Woordvolgordeverschillen leveren soms ook problemen op. Hoewel dit niet geformuleerd is als een deelproces van *verstaan* kan met deze oefening wel nagegaan worden of cursisten problemen hebben met volgordeverschijnselen.

Resultaten

De gegeven antwoorden geven een goed beeld van wat cursisten wel / niet horen. Allerlei verschillende aspecten komen aan bod die voor de ene cursist makkelijk en voor de andere moeilijk zijn. De docent zal de antwoorden na afloop moeten bespreken om het doel van de oefening te

behalen. Uit de antwoorden blijkt duidelijk waar de betreffende groep het meeste moeite mee heeft en op basis daarvan kunnen de items in een volgende oefening aangepast worden. Immers, als alle cursisten uit een groep moeiteloos het verschil tussen *Morgen doe ik boodschappen* en *Morgen ik doe boodschappen* horen, dan hoeft daar niet meer op getraind te worden. Hebben daarentegen veel cursisten moeite met het waarnemen van de sjwa (*mooi bloemen-mooie bloemen)*, dan kunnen items aangeboden worden die daarin verschillen.
Deze oefening is het meest effectief wanneer items zijn ingesproken. Op die manier loopt de docent niet het risico de plek waar het verschil zit te benadrukken en bovendien kan exact dezelfde tekst nog eens beluisterd worden.

Oefening 2: Gatenteksten

Beschrijving van de opdracht

De teksten zijn volledig op een cassettebandje ingesproken in een relatief rustig spreektempo met natuurlijke pauzemomenten tussen woordgroepen. De teksten zijn van verschillende lengte, variërend van 10 regels tot een A4'tje. De teksten zijn niet aangepast aan het niveau: ze zijn rechtstreeks afkomstig uit de krant of van internet. Wel is gezocht naar toegankelijke onderwerpen en relatief eenvoudig taalgebruik.
Op de invulformulieren die de cursisten krijgen, is de tekst afgedrukt waarbij delen zijn weggelaten. Per tekst zijn dit of volledige woorden of delen van woorden maar nooit beide. De gaten betreffen klanken, werkwoordvervoegingen, meervouden en kleine woorden als voorzetsels en lidwoorden. De cursisten krijgen dit invulformulier met het doel de tekst compleet te maken door te luisteren naar wat er gezegd wordt op het cassettebandje.
Een voorbeeld van deze oefening:

Voorbeeld 2

Cursisten horen:
Waar komt moederdag eigenlijk vandaan?
Als je in de week voor moederdag door een gemiddelde Nederlandse winkelstraat loopt, lijkt het niet zo moeilijk te bedenken waar moederdag vandaan komt. Moederdag lijkt wel een uitvinding van de bonbonfabrikanten, de bloemisten en wenskaartenmakers, want die verdienen elk jaar behoorlijk aan de tweede zondag van mei. Toch is moederdag ooit heel anders begonnen...

Cursisten lezen:
Waar komt moederdag eigenlijk vandaan?
Als je in de week voor moederdag door een gemiddelde Nederlandse winkelstraat lo____, lijkt het niet zo moeilijk te bedenken waar moederdag vandaan ko___. Moederdag lijkt wel een uitvinding van de bonbonfabrikanten, de bloemisten en wenskaartenmakers, want die verdi____ elk jaar behoorlijk aan de tweede zondag van mei. Toch ___moederdag ooit heel anders begon____...

Cursisten vullen in:
Waar komt moederdag eigenlijk vandaan?
Als je in de week voor moederdag door een gemiddelde Nederlandse winkelstraat loOPT, lijkt het niet zo moeilijk te bedenken waar moederdag vandaan koMT. Moederdag lijkt wel een uitvinding van de bonbonfabrikanten, de bloemisten en wenskaartenmakers, want die verdiENEN elk jaar behoorlijk aan de tweede zondag van mei. Toch IS moederdag ooit heel anders begonNEN...

Achtergrond

Met deze oefeningen moeten cursisten niet alleen heel goed luisteren naar specifieke (onderdelen van) woorden en klanken/klankverschillen maar ze ook noteren. Ze moeten ook meelezen met de tekst om te weten waar iets ingevuld moet worden. Daardoor oefenen ze verschillende deelprocessen van verstaan: enerzijds het onderscheiden van klanken en klankcombinaties (wat staat er al en wat ontbreekt er nog?), anderzijds de klank-tekenkoppeling (wat ze horen, moeten ze koppelen aan de tekst die ze voor zich zien en bovendien moeten ze de klanken die ontbreken, koppelen aan de schrijfwijze). Zo leren ze te letten op specifieke (onderdelen van) woorden. Ze moeten de woorden zo goed kunnen verstaan dat ze die kunnen opschrijven. Bovendien kan gezien worden of ze de juiste koppeling maken tussen klank en teken.

Resultaten

Het meelezen met het geluid (de gesproken tekst) bleek weleens lastig te zijn, getuige de resultaten. Sommige cursisten raken na een tijdje het spoor bijster en schrijven dan zomaar wat op, vaak frequente woorden die dezelfde beginletters hebben (bijvoorbeeld: op het formulier staat "wo___", het in te vullen woord is "wordt" maar cursisten schrijven: "woon"). Opvallend is dat veel cursisten erg gefocust raken op klanken en de teksten niet proberen te begrijpen. Dit is af te leiden uit foute antwoorden. Zo schreven veel cursisten *wegt* in plaats van *werd*, terwijl ze *werd* waarschijnlijk wel kennen.
Bij deze oefening is het erg eenvoudig in te spelen op de fouten die cursisten maken. Wanneer uit eerdere oefeningen is gebleken dat cursisten bijvoorbeeld moeite hebben met voorzetsels, kunnen op het

invulformulier juist zulke woorden weggelaten worden, zodat precies datgene geoefend wordt waarmee de groep het meeste moeite heeft. Het bespreken van de oefening is ook hier erg belangrijk. De docent moet daarbij niet alleen de goede antwoorden geven maar eerst het antwoord laten horen, het woord eventueel nog een keer zelf herhalen en dan op het bord schrijven. Zo kunnen de cursisten de klank koppelen aan de schrijfwijze.

Oefening 3: Woorden onderscheiden

Beschrijving van de opdracht

Wanneer het meelezen van de gatentekst een obstakel is voor de cursisten omdat ze óf niet mee kunnen komen met de tekst óf afgeleid worden door de moeilijke woorden, kan er gevarieerd worden op de gatentekst met deze oefening. Ook hier kunnen de teksten gebruikt worden zoals die ingesproken waren bij de vorige oefening, maar ook heel geschikt zijn bijvoorbeeld liedjes die rustig gezongen worden zoals bepaalde liedjes uit *Kinderen voor Kinderen* of cabaretliedjes. Voor deze oefening krijgen de cursisten niet de hele (song)tekst te zien. In plaats daarvan krijgen ze alleen een aantal woorden voor zich waarvan een aantal wél voorkomt in de tekst en een aantal níet. Hun taak is dan om de woorden die ze horen te omcirkelen of onderstrepen.

Voorbeeld 3

Cursisten horen:

Baas: *Luister nou eens jongen, doe nou wat ik zeg*
Het is al kwart voor zeven en je bent nog steeds niet weg.
Sindbad: *Sta nou niet te zeuren. Je ziet, ik werk me dood.*
Een stoplicht heeft twee kleuren, maar meestal is het rood.

Cursisten lezen:

Kijk
Luister nou eens
Kwart voor zeven
Half acht
Ik werk
Slapen

Cursisten noteren:

Kijk
Luister nou eens
Kwart voor zeven
Half acht
Ik werk
Slapen

Achtergrond

Bij deze oefening moeten cursisten net als bij de gatenteksten heel goed luisteren naar specifieke (onderdelen) van woorden en klanken en klankverschillen, alleen hoeven ze die nu niet te noteren. In tegenstelling tot de oefening met de gatenteksten hoeven ze bij deze oefening niet mee te lezen met een tekst, wat de oefening iets eenvoudiger maakt. Ze moeten in plaats daarvan de woorden die op hun formulier staan herkennen en dan beslissen of ze wel / niet worden gezegd / gezongen. Met de oefening wordt de klank-tekenkoppeling geoefend (deelproces 3).

Resultaten

Uit ervaring is gebleken dat sommige groepen zich bij gatenteksten heel goed concentreren op de woorden die ze moeten horen. Andere groepen worden echter afgeleid door de hoeveelheid onbekende, maar voor hen onbelangrijke woorden in de teksten, die ze toch allemaal willen begrijpen. Dat probleem kan met deze oefeningen ondervangen worden, waardoor ze effectiever zijn. Er zijn niet zoveel verstavaardigheidsoefeningen waarbij cursisten weinig hoeven te lezen. Deze oefening biedt een oplossing voor groepen die zich beter kunnen concentreren op het luisteren als ze niet tegelijkertijd een tekst moeten lezen.

Oefening 4: Woorddiscriminatieteksten

Beschrijving van de oefening

Dezelfde soort teksten als voor de gatenteksten zijn voor deze oefeningen ingesproken. Het verschil met de vorige oefening is dat in het geval van een woorddiscriminatietekst geen woorden zijn weggelaten maar de cursist een keus moet maken tussen twee woorden. Ook hier krijgt de cursist dus de hele tekst te zien, waarbij nu geen woorden opgeschreven moeten worden maar het juiste woord omcirkeld of onderstreept moet worden. De keuze van het woord kan gericht zijn op klanken (*stad-staat*), clusters (*krom-klom*), enkelvoud-meervoud (*tafel-tafels*) of werkwoordvervoegingen (*probeer-probeert*). Daarnaast moeten cursisten soms een keus maken tussen de klank van een woord en de spelling (*moeilijk-moeiluk*).
Een voorbeeld:

Voorbeeld 4

Cursisten horen:
Iedereen is dagelijks bezig met eten. Dat is niet zo gek: je moet eten om in leven te blijven. Bovendien wordt eten vaak verbonden met leuke dingen: gezelligheid of feest. Aan de andere kant hoor je tegenwoordig bijna elke dag wel iets over de gevaren van te dik zijn. Slank zijn is nog steeds de norm. Veel jongeren, vooral meisjes, hebben wel eens een dieet gevolgd.

Cursisten lezen:
*Iedereen is **dagelijks/dagelijk** bezig met eten. Dat is niet zo gek: je moet eten om in leven te **bijven/blijven**. Bovendien wordt eten **vak/vaak** verbonden met leuke dingen: gezelligheid of feest. Aan de **ander/andere** kant hoor je tegenwoordig bijna elke dag **weel/wel** iets over de gevaren van te **dik/diek** zijn. Slank zijn is nog **steeds/stees** de norm. Veel jongeren, vooral **meisjes/meisje**, hebben wel eens een dieet gevolgd.*

Cursisten schrijven:
*Iedereen is **dagelijks/dagelijk** bezig met eten. Dat is niet zo gek: je moet eten om in leven te **bijven/blijven**. Bovendien wordt eten **vak/vaak** verbonden met leuke dingen: gezelligheid of feest. Aan de **ander/andere** kant hoor je tegenwoordig bijna elke dag **weel/wel** iets over de gevaren van te **dik/diek** zijn. Slank zijn is nog **steeds/stees** de norm. Veel jongeren, vooral **meisjes/meisje**, hebben wel eens een dieet gevolgd.*

Achtergrond

Ook bij deze oefening moeten cursisten minimale verschillen tussen woorden waarnemen. De deelprocessen van verstaan die hier centraal staan, zijn het onderscheiden van klanken en klankcombinaties (deelproces 2) en het maken van klank-tekenkoppeling (deelproces 3). De cursisten moeten een keus maken tussen twee woorden die erg op elkaar lijken en zullen moeten nagaan wat het verschil in schrijfwijze betekent voor het verschil in klank. Bovendien zullen ze ook hier moeten meelezen met de voorgelezen tekst. Er moet overigens wel opgemerkt worden dat er in tegenstelling tot de gatentekst bij deze oefening makkelijker een correct antwoord gegeven kan worden zonder de tekst te horen, wat ten koste gaat van het doel van de oefening (het trainen van de verstaavaardigheid). Immers, vaak bestaat de keus uit een woord en een nonwoord of enkelvoud en meervoud; in dat geval kan de keuze ook op basis van woordenschat / context gemaakt worden.

Resultaten

Dat woorddiscriminatieteksten een stuk eenvoudiger zijn dan gatenteksten blijkt uit het groter aantal correcte antwoorden. De resultaten laten duidelijk zien dat bepaalde klanken in het bijzonder moeilijk zijn, zoals de keuze tussen wel/geen sjwa of tussen clusters van klanken (*uitgeroeid – uitgegroeid*). Ook bleek dat een keuze tussen twee bestaande woorden moeilijker was dan de keuze tussen een non-woord en een bestaand woord. Bij het bespreken kan de tekst nog een keer beluisterd worden en gevraagd worden wat er gezegd wordt en wat het verschil is met het andere woord, zodat de koppeling met het schrift wordt benadrukt.

Oefening 5: Dictee

Beschrijving van de opdracht

Hoewel het dictee een allerminst onbekende oefening is, is het toch van belang het hier te beschrijven. Het dictee is uiterst geschikt als verstavaardigheidsoefening, aangezien het heel direct de klank-tekenkoppeling traint. Zinnen die gebruikt kunnen worden voor een dictee gericht op verstavaardigheid zijn zinnen met veel kleine woorden zoals voorzetsels en persoonlijke voornaamwoorden, maar ook klankverschillen in twee woorden binnen één zin. De docent kan de zinnen zelf verzinnen, maar het kunnen ook zinnen zijn uit een andere oefening of bijvoorbeeld uit de *Startkrant*.[6] Dan zijn het geen losstaande zinnetjes, maar vormen ze een betekenisvol geheel. In het laatste geval moeten de cursisten er natuurlijk wel aan toe zijn.
De zinnen kunnen langzaam voorgelezen worden door de docent, waarbij het belangrijk is dat de woorden niet woord-voor-woord voor-gelezen worden (waarbij elk woord extra benadrukt wordt) maar dat een relatief normaal spreektempo wordt aangehouden met natuurlijke pauzemomenten tussen woordgroepen. De opdracht voor de cursisten is de zinnen die worden voorgelezen in zijn geheel op te schrijven op een leeg formulier.
Een voorbeeld van deze oefening:

Voorbeeld 5

Cursisten horen en schrijven:

1 - *Ik eet twee keer per week een peer.*
- *Een grote man loopt in het kleine huis.*
- *In de stad staat een grote kerk.*

2 *Het geheugen van mensen wordt beter als ze minder tv kijken. Dat zeggen onderzoekers uit Australië. Wie minder dan een uur tv kijkt, onthoudt dingen beter. Ook mensen die veel lezen en puzzels maken hebben een beter geheugen.*

Achtergrond

Het dictee wordt meestal gebruikt om spelling en interpunctie te trainen, maar kan tegelijkertijd voor verstavaardigheid gebruikt worden om te zien in hoeverre klanken worden waargenomen en welke koppeling met het schrift (niet) wordt gemaakt. Door bijvoorbeeld woorden te gebruiken die qua klank minimaal verschillen (*bom-boom; man-maan; stad-staat*) worden cursisten ertoe aangezet na te denken over het verschil tussen de twee klanken. Ook kunnen bewust woorden gebruikt worden waarbij men een "lange" klank hoort maar slechts één letter schrijft (*naam-namen*). Op die manier wordt duidelijk dat het schrift geen exacte weer-gave is van de klank. Daarnaast kan er geoefend worden met kleine woorden. Door

zinnen te formuleren waarin veel kleine woorden staan, leren cursisten dat het belangrijk is niet alleen op benadrukte inhouds-woorden te letten maar ook op onbeklemtoonde functiewoorden die net zo belangrijk zijn voor de betekenis van de zin. De deelprocessen van verstaan die daarmee geoefend worden, zijn het maken van de koppeling tussen klank en teken (deelproces 3) en het herkennen van betekenisvolle eenheden (deelproces 4). Tegelijk met verstavaardigheid komen ook grammaticale verschillen aan bod zoals verschillen in werkwoordsvormen en de verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord.

Resultaten

Uit deze oefening blijkt dat cursisten zich over het algemeen richten op de benadrukte woorden. Veel kleine woordjes worden overgeslagen bij het dictee. Ook worden lengteverschillen in klanken niet gekoppeld aan het schrift. Dit kan komen doordat de cursisten niet weten wanneer er wel / niet een enkele dan wel dubbele klinker geschreven wordt, maar ook doordat ze geen verschil in lengte van de klank waarnemen. Door het dictee direct te bespreken nadat het gemaakt is, kunnen cursisten zich hiervan bewust worden.

De docent kan in plaats van een dictee ook voor een dictoglos-oefening kiezen. In dat geval vergelijken de cursisten de zinnen die ze opgeschreven hebben eerst met elkaar voordat ze die met hun docent bespreken.

Oefening 6: Teloefening

Beschrijving van de oefening

Voor deze oefening kunnen veel verschillende soorten materialen gebruikt worden. Bijvoorbeeld zinnen waarbij cursisten de woorden uit de zin moeten tellen, maar ook woorden waarbij cursisten het aantal lettergrepen moeten tellen. Het is niet noodzakelijk dat zinnen of woorden ingesproken zijn op een cassettebandje, de docent kan ze ook zelf voorlezen. De zinnen die gebruikt worden voor deze oefening moeten niet te lang zijn maar zeker niet te kort (dat wil zeggen: minder dan vier woorden). Bovendien is de soort woorden belangrijk voor de moeilijkheidsgraad van de oefening. Hoe meer kleine onbeklemtoonde woorden of samengestelde woorden, hoe lastiger de oefening. De cursisten krijgen de zin / het woord niet te lezen maar moeten luisteren naar wat gezegd wordt. Ze tellen het aantal woorden / lettergrepen voor zichzelf en schrijven dat aantal op. Eventueel kan deze oefening ook klassikaal gedaan worden, waarbij één persoon de beurt krijgt en het aantal noemt.
Een voorbeeld:

Voorbeeld 6

Cursisten horen:
- *Het oude huis staat op de hoek van de lange straat*
- *Fietsenmaker*

Cursisten schrijven:
- *11 (woorden)*
- *4 (lettergrepen)*

Achtergrond

Door woorden te laten tellen moeten cursisten niet luisteren naar wát er gezegd wordt, maar leren ze te letten op waar het ene woord eindigt en het volgende begint. Op die manier leren ze betekenisvolle eenheden te herkennen (deelproces 4). Het kunnen opknippen van het spraakgeluid is van essentieel belang om afzonderlijke taaleenheden te kunnen herkennen. Met deze oefening wordt getraind waar woordgrenzen liggen. Daarnaast wordt door het tellen van lettergrepen getraind dat dezelfde morfemen achter verschillende woorden kunnen staan en waar de klemtoon binnen een woord ligt (zie ook oefening 7).

Resultaten

Hoe langer de zin is, hoe moeilijker het is om deze te herhalen en de woorden te tellen. Ook als de docent moet helpen bij het herhalen, gaat het tellen niet vanzelfsprekend goed. Door een cursist te vragen de zin te herhalen en mee te tellen op de vingers, kan goed gezien worden waar de fout gemaakt wordt. Het zijn vooral de kleine onbeklemtoonde woorden die overgeslagen worden, maar ook samengestelde woorden zijn een probleem omdat die vaak als losse woorden gezien worden. Door de zinnen klassikaal te bespreken en te tellen wordt geleerd waar woordgrenzen liggen en welke woorden ongemerkt overgeslagen of verkeerd geteld worden. Het tellen van lettergrepen wordt over het algemeen niet al te lastig gevonden maar ook hier is het belangrijk om het herkennen van morfemen te bevorderen.
Het tellen van woorden en lettergrepen kost weinig tijd en kan eenvoudig gecombineerd worden met een andere oefening. Bovendien kunnen docenten met alle soorten actuele materialen dergelijke oefeningen doen. Zo kunnen ook woorden uit het (radio)nieuws of uit reclames geteld worden of de snelwegnummers uit het filenieuws. In korte tijd worden dezelfde woorden meer dan eens herhaald, waardoor ze uitermate geschikt zijn om als teloefening te gebruiken.

Oefening 7: Klemtoon en intonatie

Beschrijving van de oefening

Deze oefening kan goed gecombineerd worden met het tellen van woorden of lettergrepen. Nadat er geteld is, kan gevraagd worden aan te geven op welke lettergreep de meeste nadruk ligt. Het maakt niet zoveel uit welke woorden voor deze oefening gebruikt worden (bijvoorbeeld woorden uit een vorige oefening). De cursisten kunnen deze dan noteren en een streep zetten onder de plek waar nadruk op ligt. Bijvoorbeeld:

Voorbeeld 7

Cursisten horen: *Fietsenmaker*

Cursisten schrijven: *Fiet*senmaker

Achtergrond

Met deze oefening moeten cursisten niet luisteren naar de aanwezigheid van klanken of proberen klanken te onderscheiden, maar naar de hoeveelheid *nadruk* die op bepaalde klanken wordt gelegd: ze leren klemtoon te herkennen (deelproces 6) en dat klemtoon belangrijk is omdat het betekenisonderscheidend kan zijn. Bovendien worden ze gestimuleerd om er in eigen uitspraak aandacht aan te besteden.

Resultaten

Deze oefening maakte duidelijk dat cursisten het correct plaatsen van de klemtoon binnen een woord erg lastig vinden. Wanneer de docent een woord op het bord schrijft en een cursist vervolgens een beurt geeft, wordt de klemtoon vaak op de verkeerde plek gelegd. Toch blijkt dat wanneer de docent alle mogelijkheden voorleest (het betreffende woord met elke keer de klemtoon op een andere plek), de juiste uitspraak vaak wel wordt herkend.

Tot besluit

Wat duidelijk geworden is uit het onderzoek, is dat cursisten die een training gevolgd hebben gericht op verstavaardigheid, gemiddeld meer vooruitgegaan zijn op NIVOR-toetsen luistervaardigheid dan cursisten met een training gericht op begrijpvaardigheid. De controlegroep die geen extra luistertrainingen heeft gedaan, heeft nauwelijks vooruitgang geboekt. Docenten kunnen de oefeningen die hier beschreven zijn op een zinvolle manier opnemen in hun lessen, omdat de training van verstavaardigheid gekoppeld kan worden aan begrijpend luisteren. Bovendien kunnen de oefeningen gekoppeld worden aan andere onderdelen van de taallessen.[7]

Noten

* Onze dank gaat op de eerste plaats uit naar docente Stans Konter die zich zo heeft ingezet voor het onderzoek naar luistervaardigheid. Zij heeft zich opengesteld voor vernieuwingen in de les en alle oefeningen die hier beschreven zijn ook daadwerkelijk afgenomen. Daarnaast willen we ook dr. Ineke van de Craats (Radboud Universiteit Nijmegen) en dr. Petra Poelmans (CINOP, Den Bosch) bedanken voor de goede begeleiding bij het onderzoek en het schrijven van dit artikel.

1 Hoewel dit strikt genomen geen onderdeel is van het luisterproces, is dit weldegelijk van belang voor de herkenning van eenheden bij geletterde cursisten. Daarom is het hier wel opgenomen als onderdeel van verstaan.

2 Er is overigens wel een verschil tussen het verstaan van geïsoleerde woorden en het verstaan van verbonden spraak in spontaan taalgebruik.

3 Dit onderzoek werd gedaan in het kader van het afstuderen in de Taalwetenschap van Annemarie Groot aan de Radboud Universiteit Nijmegen

4 In termen van het oude NT2-niveau scoorden de cursisten rond 'NT2-niveau 1' of 'op weg naar NT2-niveau 2'. Dit is vastgesteld door middel van NIVOR-toetsen, die ook ingezet zijn bij de eindmeting van het onderzoek.

5 Onderwerpen die betrekking hebben op het bevorderen van de Kennis van de Nederlandse Samenleving, zoals het koningshuis en de vaderlandse geschiedenis.

6 Uitgegeven door de Stichting Eenvoudig Communiceren (www.eenvoudigcommuniceren.nl).

7 Het materiaal zal desgewenst beschikbaar worden gesteld na afronding van het onderzoek (najaar 2007).

Literatuur

Bouwmeester, A. (2002), 'Je hebt alles nodig: de motiverende werking van dictogloss.' *LES*, 116, 11-14

Grezel, J.E. (1992), 'Luisteren naar een tweede taal: hoe hoort dat eigenlijk?' *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 44, 20-47.

Matter, J. (1991), 'Het leren van een goede uitspraak in een vreemde taal: zonde van de tijd?' *Levende Talen*, 466, 515-518.

Mendelsohn, D. (1994), *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner.* San Diego: Dominie Press.

Poelmans, P. (2003), *Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower order skills versus higher order strategy.* Dissertatie. Utrecht: LOT.

Rietveld, A.C.M. & Van Heuven, V.J. (2001), *Algemene Fonetiek.* Bussum: Coutinho.

Rost, M. (1990), *Listening in language learning.* London: Longman.

Rost, M. (2002), *Teaching and researching listening.* London: Longman.

Ur, P. (1984), *Teaching listening comprehension.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van Wijk, M. (2006), 'Het trainen van luistervaardigheid. Na een paar maanden resultaat.' *LES*, 142, 8-11.

Vandergrift, L. (2004), 'Listening to learn or learning to listen?' *Annual review of Applied Linguistics,* 24, 3-25. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronvermeldingen van de oefeningen

Oefening 2 Gatenteksten. "Waar komt moederdag eigenlijk vandaan?", http://www.kidsweek.nl

Oefening 3 Woorden onderscheiden. "Ab doe dit", *"Sinbad de Zeevaarder" van Hakim Traïdia*

Oefening 4 Woorddiscriminatieteksten. "Eetstoornissen", http://www.schoolbieb.nl/

Oefening 5 Dictee. "Beter geheugen", afkomstig uit *Startkrant*, september 2006.

Methodes en materialen met verstavaardigheidsoefeningen

Kuiken. F & Vedder, I. (2000), *Dictoglos, Samenwerkend leren in het tweede-en vreemde-taalonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Thio, K & Verboog, M. (1999[2]), *Verstaanbaar spreken: een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten NT2.* Bussum: Coutinho.

Vries, J.J. de & Loo, H. van (2004), *Anders nog iets? Liedjes voor wie Nederlands leert.* Amsterdam: Boom.

VERSTAANBAAR SPREKEN: WAT HELPT EN WAT NIET?

MARGREET VERBOOG
Hogeschool van Amsterdam - CNA

Inleiding

Oorspronkelijk was het de bedoeling dat het onderwerp van deze tekst zou zijn: wat je beslist *niet* moet doen als je de uitspraak wilt oefenen met NT2-cursisten. Dat zou echter wel een erg negatief verhaal zijn geworden dat de lezer bovendien met lege handen zou achterlaten. Vandaar dat we ook aandacht besteden aan wat je beter *wel* kunt doen.
In het NT2-onderwijs is het, gezien de grote tijdsdruk, van groot belang altijd te zoeken naar de meest effectieve wijze van oefenen. De uitspraak is voor veel docenten een gebied waarvan ze het gevoel hebben weinig te weten en dat ze soms zelfs helemaal negeren, uit angst dat ze het fout aanpakken. Dat is absoluut niet nodig, want ook zonder een logopedie-opleiding te hebben gevolgd, is het mogelijk op een goede manier aandacht aan de uitspraak te besteden.
Het eerste dat men daarbij moet bedenken is, dat je verstaanbaar spreken niet uit een boek kunt leren: mensen die het Nederlands met behulp van boeken hebben aangeleerd, zijn bijna altijd te herkennen aan een wat merkwaardige, vaak monotone spraak. Dat betekent dat het van belang is zoveel mogelijk informatie te geven over de manier waarop het Nederlands uitgesproken moet worden. De cursisten moeten het hebben van wat docenten laten horen en als feedback geven. Als de docent het niet doet, dan doet niemand het!

Voor dit artikel kiezen we een aantal aspecten van verstaanbaar spreken en nemen we frequent gebruikte werkvormen onder de loep om die op hun effectiviteit te beoordelen. Dat zijn achtereenvolgens:

- Klassikaal hardop lezen als oefening voor verstaanbaar spreken
- Het oefenen van losse klanken
- De invloed van de spelling op de uitspraak
- Klinkers of medeklinkers oefenen
- Het dictee, in een verbeterde uitvoering
- Woordaccent, zinsaccent en vraagintonatie

Hardop lezen, heeft dat zin?

Docenten zeggen vaak dat zij klassikaal hardop lezen gebruiken als training voor de verstaanbaarheid. Daar kunnen een aantal kanttekeningen bij geplaatst worden.
In de eerste plaats is het een werkvorm waarbij één persoon spreekt en alle anderen luisteren. Dat is een weinig effectieve werkvorm, tenzij de luisteraars een gerichte opdracht krijgen, bijvoorbeeld om te luisteren of de lezer uitspraakfouten maakt en hem dan te verbeteren. Dan mag degene die de fout hoorde, het overnemen. Dit leidt tot actief luisteren, in tegenstelling tot het passieve luisteren, waarbij alleen opgelet wordt op welke plaats de lezer is in de tekst. Hierbij behoort wel de aantekening dat elkaar op fouten wijzen alleen kan in een veilige sfeer, waarbij deelnemers zich niet aangevallen voelen.
In de tweede plaats is hardop voorlezen helemaal niet makkelijk, ook niet voor native speakers, en dus zeker niet in een tweede taal. Als iemand niet goed weet wat hij leest, is het niet mogelijk om zo voor te lezen, dat het verstaanbaar en begrijpelijk is.

De vraag is: onder welke voorwaarden is hardop lezen een effectieve manier om verstaanbaarheid te oefenen? Met die vraag in het hoofd lazen we in de workshop om de beurt hardop een Franse tekst en kwamen daarna tot een aantal voorwaarden die nodig zijn om de uitspraak op deze manier te oefenen:

- De tekst en de woorden moeten bekend zijn. Dit is absoluut noodzakelijk om verstaanbaar te kunnen voorlezen. Een woord dat iemand niet kent, kan hij niet uitspreken, een zin die iemand niet begrijpt, kan hij niet de juiste intonatie geven.
- Verder moet het spreektaal zijn, liefst een dialoog, en moet de tekst een aantal malen beluisterd worden *voordat* hij goed voorgelezen kan worden. Het imiteren van de goede intonatie is daarbij belangrijk. Dit kan heel goed door het hardop naspreken van voorbeelden. Dat hoeft natuurlijk helemaal niet klassikaal, integendeel, het kan veel effectiever individueel, met behulp van een koptelefoon of in twee- of drietallen met een CD of bandje. In het geval van drietallen krijgt een deelnemer de rol van kritische luisteraar, die wijst op verschillen met het voorbeeld.
- Op deze manier kunnen bijvoorbeeld ook de luisterteksten van een methode effectief ingezet worden voor het oefenen van de verstaanbaarheid.
- Ten slotte wijzen we er nog op, dat zwakke lezers helemaal niet gebaat zijn bij hardop lezen, zeker ook niet voor de uitspraak. Voor hen geldt dat het veel beter is te imiteren zonder tekst erbij, die leidt alleen maar af.

Het oefenen van losse klanken.

Het oefenen van losse klanken is niet erg effectief. Klanken horen in woorden en hebben daarbuiten geen betekenis. Ook wordt een klank altijd sterk beïnvloed door de omgeving waarin hij voorkomt (zeg bv. achter elkaar *kaa, kie, koe, kou* en voel hoe de /k/ verschuift). Je kunt het vergelijken met het onthouden van een toon of van een melodie. Het onthouden van een losse toon is onmogelijk en het onthouden van een melodie is juist makkelijk voor de meeste mensen, waarbij dan de tonen van de melodie ten opzichte van elkaar worden onthouden. Zo is het ook met spraakklanken, ze kunnen daarom veel beter in een woord worden geoefend dan los.
Daar komt nog bij, dat de meeste klanken eigenlijk geen probleem geven als ze los worden uitgesproken. Het is juist de combinatie van klanken die moeilijkheden oplevert. Problemen ontstaan bijvoorbeeld bij de clusters van medeklinkers: *str-, schr-, -krt, -tst,* en dergelijke, en bij het maken van verschil tussen /a/ en /aa/ of /i/ en /ie/. Er zijn maar een paar klanken in het Nederlands die voor sommige mensen ook los moeilijk uit te spreken zijn, zoals natuurlijk de /r/ en verder de /ch/, de /uu/ en de /ui/.
We kunnen dit vergelijken met de problemen die wij zelf hebben met andere talen, bijvoorbeeld het Engels. De /d/ kunnen wij prima zeggen, maar aan het einde van een woord zijn we dat niet gewend en maken we er een /t/ van. Hieraan zijn Engelssprekende Nederlanders dan ook altijd gemakkelijk te herkennen. De /th/ is voor ons vreemd, maar los lukt hij meestal best. In woorden daarentegen hebben we er veel moeite mee. We vinden het ook vreemd om tijdens het spreken onze tong tussen de tanden door te steken. Zulke klanken, die enigszins gênant zijn, kent het Nederlands ook: de /uu/, die met een heel klein mondje gemaakt moet worden. Dat wordt vaak vreemd gevonden door anderstaligen.

Concluderend is het advies om klanken alleen te oefenen en te laten onthouden in een woord. Een bekend, kort woordje is dan handig, het is goed om steeds hetzelfde woord te gebruiken, dat dan een standaard wordt. Helemaal mooi is het deze voorbeeldwoorden met een plaat of foto aan de muur te hangen. Dan wordt een visuele koppeling gemaakt van spelling en uitspraak, die de mensen helpt bij het onthouden.

Spelling en uitspraak

De Nederlandse spelling lijkt fonetisch maar is dat niet in alle opzichten. Dit geeft problemen bij de uitspraak, vooral voor de goede lezers, die zich de taal vooral ook lezend eigen maken. De feedback van de docent is hier dan van groot belang, want als de anderstalige de regels niet kent, is het onmogelijk zichzelf te verbeteren.

De basis van de spelling wordt gevormd door *fonemen*, dit zijn de klinkers en medeklinkers die een betekenisverschil aanduiden: *dak – tak, word – woord.* Dit is een duidelijk principe: voor ieder klank een letter: *t, d,* of een lettercombinatie: *ng, eu.* Die lettercombinaties zijn nodig omdat het Nederlands ongeveer 40 fonemen heeft en maar 26 letters in het alfabet. Daar zien we al een bron voor verwarring (meer hierover in de paragraaf over de klinkers).
Naast dit fonetisch principe hebben we een paar andere principes bij de spelling.

- We spellen op basis van *gelijkvormigheid*: als een woord in het meervoud uitgesproken wordt met een /d/ of /b/, dan houdt het in enkel- en meervoud dezelfde vorm: *honden – hond, krabben – krab.* Dit principe wordt niet consequent toegepast, namelijk niet bij de /z/ (*huizen – huis*) en de /v/ (*graven – graaf*). Dit is voor een Nederlander wel te begrijpen, we laten woorden nooit op een /z/ of een /v/ eindigen. Voor een anderstalige is dit vaak niet zo duidelijk.
- Het principe van de *analogie* bepaalt de schrijfwijze van de uitgangen, onder andere de werkwoordsuitgangen: *hij werkt – hij brandt, dansten – praatten.* Ook dit beginsel wordt niet altijd toegepast, er mag in het Nederlands geen dubbele medeklinker aan het eind van een woord voorkomen, dus niet: *hij praatt* of *het is verbrandd.*
- Ten slotte is daar het *historisch of etymologisch* principe, waarbij woordvormen en klankverschillen uit vroegere fasen van het Nederlands gehandhaafd zijn gebleven: Voorbeelden hiervan zijn woorden als *thuis*, dat oorspronkelijk *te huis* was. Ook de –sch in woorden zoals *historisch* en *logisch* is een overblijfsel van vroeger. Voor anderstaligen is dit erg verwarrend, die spreken deze woorden vaak uit als /historiesj/ en /logiesj/. En dan hebben we ook nog klinkers die op twee manieren geschreven worden, bijvoorbeeld de /au/ als *ou* of *au* en de /ei/ als *ei* of *ij*, op basis van een verschil in uitspraak in het verleden tussen deze klanken.

Deze vier basisprincipes geven aanleiding tot allerlei verschillen tussen klank en letter: de klank /t/ kan bijvoorbeeld worden gespeld als *t* (in *tak*), als *d* (in *hond)*, als *dt* (in *wordt*) en als *th* (in *thuis*).
Vanwege deze verwarring moet de NT2-docent bedenken dat informatie over de Nederlandse spelling en uitspraak hard nodig is voor anderstaligen die fouten maken bij de uitspraak. Vooral het uitspreken van de *d* als /d/ komt veel voor. Dit klinkt in onze oren als een meervoud: /hondə/, /vriendə/. Dit geeft misverstanden en het is dus belangrijk dat iedereen dit verschil in uitspraak van enkelvoud en meervoud bij woorden die op een *d* of *b* eindigen, goed kan maken.

Klinkers en medeklinkers

Behalve het advies dat al werd gegeven om geen losse klanken te laten oefenen, willen we ook nog aanraden goed te luisteren naar de individuele spreker, en per persoon te bepalen wat prioriteit heeft. Zo zal bij een Engelssprekende de gehele spraak sterk verbeteren als de /r/ rollend wordt uitgesproken, daardoor verbeteren ook de klinkers. Bij Arabischsprekenden kan de spraak veel verstaanbaarder worden door de /g/ en de /r/ minder achterin de keel maar juist meer naar voren in de mond uit te spreken. Het is hiervoor niet nodig een model van het strottenhoofd te laten zien, voldoende is een aantal woorden die beginnen met *gr- (groot, griep, grap,* etc.) te laten horen en de plaats van de /g/ en /r/ aan te wijzen. Niet in de keel, maar tegen het verhemelte.
Voor veel anderstaligen zijn niet de Nederlandse spraakklanken het probleem, maar de melodie en het ritme. Om dit te kunnen bepalen, raden we iedere NT2-docent aan (video)bandopnamen van de cursisten te maken en af te luisteren, om daarna ook de cursisten gericht advies te kunnen geven. Nog steeds komt het voor dat anderstaligen na afloop van een cursus nog nooit zichzelf hebben gehoord terwijl ze Nederlands spraken, terwijl dat essentieel is voor het verbeteren de uitspraak.

De klinkers

Het Nederlands heeft 15 klinkers, die met behulp van maar 5 letters (*a,e,i,o,u*) geschreven worden. Dit is het gevolg van het feit dat wij het Latijnse schrift gebruiken. In Romaanse talen zoals Spaans en Italiaans bestaan maar 5 klinkers: /a/, /e/, /i/, /o/ en /u/. We lossen dit op door combinaties, die niet een verlenging maar een verandering van de klank geven. Wij vinden dit vanzelfsprekend, maar het moet absoluut verteld worden aan de leerders, want voor hen spreekt dit helemaal niet vanzelf. In de meeste talen wordt een dubbele *aa* uitgesproken als twee /a/'s.

Als wij dan ook nog spreken van lange en korte klinkers, geeft dit de indruk dat we hier alleen met schrijftaalvarianten te maken hebben. Dit wordt nog versterkt door de spelling van het meervoud zoals *maan – manen*. Het is dan ook beter de termen *lang* en *kort* niet te gebruiken, maar te spreken over /a/ en /aa/ als het gaat om de uitspraak, en enkele en dubbele *a* als het gaat om de spelling.
Om duidelijk te maken hoeveel klinkers het Nederlands heeft en hoe die geschreven worden, is het goed hieraan minstens een of meer keer aandacht te besteden, waarbij met alle 15 klinkers woorden worden bedacht door de cursisten. Dan blijkt vaak hoeveel verwarring hierover heerst. Vooral de klinkers die met twee letters worden geschreven: /oe/, /eu/ en /ie/, en de tweeklanken: /ui/, /ei/ en /au/ zijn onduidelijk.

Nog een paar nuttige tips:

De /oe/ wordt in veel talen gespeld als *u*, waardoor de uitspraak /oe/ voor /u/ (/boes/ voor *bus*) veel voorkomt. Hierop moet feedback worden gegeven, anders weet men niet dat het niet goed is.

Het Nederlands lijkt een *ij* mèt en een *ij* zonder puntjes erop (de *y*) te hebben, in verbonden schrift is er nauwelijks meer verschil dan die puntjes. Toch zijn het geheel verschillende klanken: de *ij* wordt uitgesproken als /ei/ in *kijk* of als /ə/ in *moeilijk,* de *y* klinkt als /i/ in *hobby* of als /j/ in *yoghurt.* Dat we de *ij* in het alfabet op de plaats zetten waar internationaal de *y* staat, maakt het alleen maar verwarrender.

Ten slotte de meeste voorkomende klinker in het Nederlands, de /ə/. Die wordt geschreven als *e* (*kinderen*), als *ee* (*een*), als *i* (*gelukkig*) of als *ij* (*moeilijk*). Aangezien op deze klank per definitie nooit het woordaccent valt, is hij niet zo gemakkelijk waar te nemen en wordt daardoor weggelaten door sprekers. Anderzijds kun je niet altijd aan woorden zien waar de stomme e (en dus de klemtoon) hoort te vallen, als je het woord nooit gehoord hebt: vergelijk *regenen* en *regeren.* Uit onzekerheid daarover gaan sprekers alle lettergrepen min of meer gelijk benadrukken, wat vreemd klinkt. Oefeningen met woorden waarin de /ə/ voorkomt zijn dan ook erg nuttig.

De medeklinkers

De meeste medeklinkers leveren gelukkig geen problemen op, maar er zijn een paar aandachtspunten.

De /r/ is moeilijk voor wie hem niet als kind geleerd heeft. De tongpunt-r liever niet proberen aan te leren, dit is te moeilijk. Wel de huig – r, met behulp van het gorgelen met water.

De /ng/ geeft veel problemen, omdat de spelling *ng* suggereert dat er een /g/ gesproken moet worden. Vooral moeilijk is het de /ng/ uit te spreken in woorden met een uitgang –ng*e: jonge, lange.* Dit moet extra geoefend worden. Laat eerst *bank* zeggen, dan de /k/ weglaten en als dat goed gaat, er een /ə/ achter plaatsen.

De *ch* wordt geleerd als een schrijfvariant van de *g*, maar komt ook voor als /sj/ in *chef* en *chocola.* Soms wordt de *ch* bijna niet uitgesproken: (*schrijf* klinkt als /sreif/) of helemaal niet (*praktisch* klinkt als /prakties/).

Een veelvoorkomend probleem bij Arabischsprekenden is het uitspreken van de /p/ als /b/. Dit heeft ook invloed op de spelling (*p* in plaats van *b*). Laat de spreker aan zijn keel voelen dat de stembanden bij de /b/ wel trillen en bij de /p/ niet.

Ten slotte zijn er nog de regionale verschillen in uitspraak, waarbij de meest opvallende zijn: de harde of de zachte /g/ en de tongpunt /r/ of huig /r/. De laatste komen in bijvoorbeeld het Arabisch als twee verschillende

fonemen voor, wat verwarrend is voor Arabisch-sprekenden. Zij passen zich aan aan de omgeving waarin ze wonen: in de Randstad en het Zuiden gaan ze met een kelige huig-r spreken, terwijl een tongpunt-r veel beter zou zijn voor de verstaanbaarheid.
De uitgangs *n* wordt in delen van het land (Noorden en Oosten) wel en in de rest van het land niet uitgesproken. Het is *niet juist* het niet uitspreken van de *n* te verklaren uit het slordig spreken van Nederlanders, zoals wel gebeurt, daar heeft het niets mee te maken. Het zijn regionale varianten, die het helaas voor de anderstalige moeilijker maken de Nederlanders te verstaan. Wij moeten daarbij helpen door uitleg te geven.

Het nuttige woorddictee.

Dictees worden veel gegeven in het NT2-onderwijs, met als leerdoel het correct spellen. Even afgezien van de vraag of dit een doel is om zoveel tijd aan te besteden, is er nog een ander aspect aan dictees: je kunt alleen maar goed schrijven als je goed kunt verstaan. Het is dus ook altijd een oefening in het verstaan. We kunnen dergelijke oefeningen efficiënter en nuttiger maken op de volgende manier:

Schrijf vijf eenlettergrepige woorden op een kaartje en maak genoeg kaartjes voor alle cursisten. Een cursist leest de woorden voor, de anderen schrijven. Daarna worden de woorden op het bord geschreven door een andere cursist. Fouten worden geanalyseerd: is het een luisterfout of een schrijffout? Als iedereen begrijpt wat de bedoeling is, gaan de cursisten twee aan twee aan de slag.
Een variant hierop is: laat de cursisten woorden of zinnen uit de methode die aan de orde zijn, aan elkaar dicteren. Op die manier wordt het dictee veel zinvoller, en is iedereen actief bezig met uitspraak en spelling (zie ook *Verstaanbaar spreken* van Thio en Verboog, 1993).

Woordaccent, zinsaccent en vraagintonatie

Een aantal aspecten die met toonhoogte en melodie te maken hebben, zijn voor iedereen belangrijk die Nederlands leert en moeten daarom expliciet onder de aandacht gebracht worden van cursisten. Ze moeten leren ernaar te luisteren omdat deze aspecten in de moedertaal nooit geleerd hoeven te worden, maar verworven worden op jonge leeftijd. Nederlanders weten ook niet wat de regels voor de klemtoon in het Nederlands zijn, maar ze doen het bijna altijd goed. De aspecten *woordaccent* (klemtoon), *zinsaccent* en *intonatie* moeten daarom altijd behandeld worden.
Vooral zinsaccent en intonatie zijn van groot belang omdat ze betekenis dragen en omdat iemand moeilijk verstaanbaar is als hij deze aspecten te weinig of niet gebruikt (zie ook de oefeningen hiervoor in *Verstaanbaar Spreken)*

Het woordaccent laten horen en oefenen
Het woordaccent kun je laten horen aan de hand van de namen van de deelnemers. Sommigen beweren dan dat in hun naam, of zelfs in hun taal, geen woordaccent voorkomt, maar dat komt doordat ze er nooit op gelet hebben. Het snelste werkt het om de namen met verschillende klemtonen uit te spreken: is het *Mustafa, Mustafa* of *Mustafa*? Daarna kan geoefend worden met woorden die bekend zijn. Dit kan na enige klassikale oefensessies heel goed in groepjes, waarbij men elkaar corrigeert. Let wel, het moeten woorden zijn die men al eerder gehoord heeft.

Het zinsaccent laten horen en oefenen
Het zinsaccent draagt bij aan de betekenis van de zin en is daarom belangrijk. Het is goed uit te leggen wat het is door een zin zonder accenten te zeggen. Dit moet eerst geoefend worden, het is niet zo gemakkelijk. Ook door het nadrukkelijk gebruik van tegenstellingen of het corrigeren van foute zinnen wordt het zinsaccent heel duidelijk.

Wil je HIER zitten of liever DAAR?
Je tante is een aardige man. Nee, een aardige VROUW.

Anderstaligen durven accenten niet zo goed te maken, omdat ze onzeker zijn over de plaats van het accent. Daardoor is het voor de luisteraar soms vermoeiend naar hen te luisteren. Door bij oefeningen het zinsaccent sterk te overdrijven, kan de onzekerheid overwonnen worden.

De (vraag)intonatie.
De intonatie waarmee wij spreken is belangrijker dan de woorden die we gebruiken. Als de inhoud van de woorden in tegenspraak is met de toon waarop ze uitgesproken worden, gaat de toon voor. Daarop is een stijlfiguur als ironie gebaseerd, zoals in *Fijn dat je nog kunt komen!* tegen iemand die veel te laat binnenkomt.
Dat betekent ook dat een vraag zonder vraagintonatie geen vraag is, maar een bevel. Ook als de vraagzinvolgorde wordt aangehouden. Probeer eens *Heb je daar nog op gelet?!* te zeggen met aan het eind van de zin ofwel met de stem omhoog ofwel met de stem omlaag. Het verschil is heel duidelijk.
Fouten hierin worden door Nederlandse luisteraar opgevat als gedragsfout en niet als uitspraakfout. Toch is het, zelfs als je hiervan op de hoogte bent, iets dat de luisteraar steeds weer op het verkeerde been zet. Des te meer is het van belang anderstaligen te leren dat de vraag *alleen* een vraag is als de intonatie van de vraag gehoord wordt. En daarbij geldt ook nog: hoe meer woorden er gebruikt worden, des te beleefder wordt een zin. Dat is een regel die in alle talen opgaat en die we ook absoluut moeten laten horen en oefenen. Neem een korte vraag: *Doe je het raam dicht?* en maak er via tussenstappen een lange, beleefde vraag van:

Doe je even het raam dicht?
Wil je even het raam dichtdoen?
Zou je misschien even het raam dicht willen doen?

Als het principe duidelijk is gaan we allerlei vragen zo uitbreiden. Dit kan heel goed in tweetallen. Vraag ook vooral aan de cursisten in welke situaties korte dan wel lange vragen passend zijn: informele dan wel formele situaties.
Voor beginnende cursisten is een zinsconstructie met *zou* nog te moeilijk om te maken, zij moeten het als standaardzinnetje leren: *Zou je misschien even...*

De tijd die besteed wordt aan schriftelijke grammaticaoefeningen voor de woordvolgorde van de vraagzin, kan beter besteed worden aan mondelinge oefeningen. Immers, een vraag wordt bijna altijd mondeling gesteld en zelden schriftelijk. Bij mondelinge vragen is de intonatie bepalend voor het vragend maken van uitingen:

Jij koffie?
Suiker en melk?
Koekje derbij?

Allemaal vragen, maar er is geen vraagzinsvolgorde te bekennen. Veel vragen sluiten aan bij de vorige zin en laten dan onderwerp en gezegde weg:

- *Ik heb de brieven weggestuurd.*
- *Welke brieven?*

Laat bij alle uitspraakoefeningen steeds de luisteraar meebeoordelen of de spreker goed dan wel duidelijk genoeg accent en intonatie maakt.

Conclusie

We hebben van een paar veelgebruikte werkvormen aangegeven hoe ze efficiënt gebruikt kunnen worden om de uitspraak te verbeteren: hardop lezen uitsluitend als de tekst bekend is, dictee in tweetallen. We hebben prioriteiten aangegeven voor de aandacht die we aan bepaalde aspecten geven: losse klanken oefenen is niet zinvol, woorden oefenen met lastige, typisch Nederlandse combinaties is wel zinvol. Enkele aspecten zijn voor iedereen van belang en moeten altijd onder de aandacht gebracht worden: woordaccent, zinsaccent en intonatie.

UITSPRAAK VAN HET NEDERLANDS DOOR TURKSE IMMIGRANTEN

VINCENT J. VAN HEUVEN
Fonetisch Laboratorium/Leiden University Centre for Linguistics

Inleiding

Toen ik nog maar kort werkte aan het Fonetisch Lab in Leiden, raakte ik betrokken bij onderzoek naar het Nederlands van wat in die tijd – rond 1980 – gastarbeiders werden genoemd. Veel taalkundigen, in Nederland en ook in andere West-Europese landen, hadden zich gestort op de taalproblemen van de gastarbeider. Het onderzoek spitste zich daarbij toe op fouten die gastarbeiders maakten in de woord- en zinsbouw van de taal in het gastland. Deze morfologische en syntactische verwervings-problemen waren een kolfje naar de hand van met name de theoretisch geïnspireerde taalkundigen, die ijverig begonnen zgn. tussen-grammatica's op te stellen waarmee zij het afwijkend taalgebruik van de gastarbeiders probeerden te vangen in regelsystemen. Een goed voorbeeld van deze trend is het boek *Developing grammars* van de Duitse taalkundigen Klein & Dittmar (1979).

Ik vond het in die tijd al vreemd dat de afwijkingen in woord- en zinsbouw van gastarbeiders zoveel aandacht kregen. Het leek me dat de communicatie met de Nederlandse luisteraar niet meteen hopeloos was als de buitenlander een woord niet correct verboog of vervoegde, of als woorden op een verkeerde plek in de zin stonden. Onder het motto *first things first* leek het me belangrijker dat de Nederlandse luisteraar eerst de woorden van de buitenlander moest zien te herkennen. Als woorden toch niet worden herkend, maakt het immers niet uit of ze op de verkeerde plek staan. Met andere woorden, bij pogingen om de slechte verstaanbaarheid van de gastarbeiders aan te pakken wilde ik voorrang geven aan onderzoek naar de de kwaliteit van de uitspraak, en pas als de uitspraak zo goed was dat Nederlanders de woorden konden herkennen, werd het in mijn ogen tijd om ook eens iets te gaan doen aan foute woord- en zinsbouw.

Mijn bijdrage is enigszins nostalgisch van aard. Ik wil met u nog eens teruggaan naar het onderzoek dat ik, samen met collega's, een kleine 25 jaar geleden in Leiden heb uitgevoerd als vervolg op de redenering hierboven. Ik vertel iets over drie experimenten die we in opeenvolgende jaren hebben uitgevoerd. Het eerste experiment was min of meer politiek van aard. Het was opgezet om te laten zien dat uitspraakfouten inderdaad (veel) storender waren in de communicatie tussen Turken en

Nederlanders dan fouten in woord- en zinsbouw. Het tweede experiment gaat in detail na hoe Turkse immigranten – ook als zij al meer dan tien jaar in Nederland woonden en werkten – de klinkers van het Nederlands uitspreken en welke misverstanden bij Nederlanders ontstaan door verkeerde (Turkse) uitspraak van die klinkers. Daarbij zal ik meteen ook laten zien dat de fouten die Turken maken in de uitspraak van het Nederlands, op hoofdlijnen voorspelbaar zijn uit een systematische vergelijking van overeenkomsten en verschillen tussen de klinker-systemen van het Turks en het Nederlands. In het derde, en laatste, experiment probeer ik antwoord te geven op de vraag waardoor de uitspraakfouten van Turkse Nederlanders worden veroorzaakt. Weten Turken wel hoe de Nederlandse klinkers behoren te klinken maar kunnen ze om een of andere reden hun spraakorganen niet de gewenste bewegingen laten maken (motorisch probleem) of weten ze überhaupt niet hoe de Nederlandse klinkers behoren te klinken (cognitief probleem: verkeerde perceptieve voorstelling)?

Experiment 1: Uitspraak tegenover woord- en zinsbouw

In het normale leven hebben buitenlanders met een goede woord- en zinsbouw ook een goede uitspraak van het Nederlands. En buiten-landers met een slechte uitspraak brengen vaak ook weinig terecht van de woord- en zinsbouw. Als je te weten wilt komen of uitspraak meer of minder belangrijk is dan andere soorten fouten, dan heb je vier soorten spraak nodig: spraak waarin de uitspraak goed of fout is, en spraak waarin de woord- en zinsbouw goed of fout is. Zulke spraaktypen vang je niet gemakkelijk in het wild. We hebben daarom een Turkse immigrant die het Nederlands nog niet zo goed machtig was in zijn eigen woorden laten beschrijven wat hij voor zijn ogen zag gebeuren. Hij zat met een proef-leider aan een tafel waarop een aantal alledaagse huishoudelijke voorwerpen waren te zien, zoals een koffiekopje, een bord, een mes, een lepeltje, etc. De proefleider pakte dan bijvoorbeeld het lepeltje en zette dat rechtop in het kopje. De Turkse immigrant beschreef die handeling als "Hij zet lepel in kopje". Als de proefleider het bord oppakte en ondersteboven op tafel teruglegde, zei de Turk: "Hij omdraait de bord". Deze uitingen bevatten fouten in woord- en zinsbouw: lidwoorden ontbreken soms of hebben het verkeerde geslacht, scheidbaar samen-gestelde werkwoorden blijven aaneengesloten, etc. Daarnaast zijn deze uitingen gesproken met een sterk Turks accent. Vervolgens lieten we een Nederlander dezelfde taak uitvoeren. Die zei: "Hij zet het lepeltje in het kopje", en "Hij draait het bord om". Hier is zowel de uitspraak en de woord- en zinsbouw correct Nederlands. Daarna deden we de Turk voor wat de correcte woord- en zinsbouw was voor elk van zijn zinnetjes. Die sprak hij dan nog een keer (nu correct) na, maar natuurlijk nog steeds met een Turks accent (want

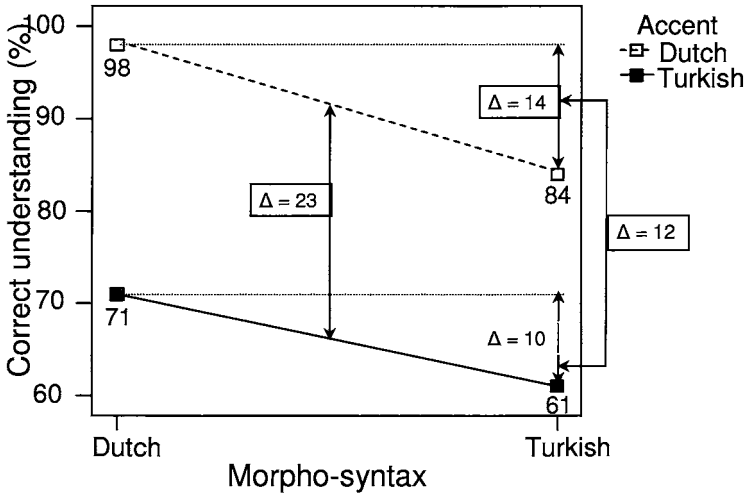
dat leer je niet af in 10 seconden). Ten slotte sprak de Nederlander de foute Turkse zinnen nog een keer na, met behoud van alle fouten in woord- en zinsbouw, maar met een goede Nederlandse (ABN) uitspraak. Door de Turk te verbeteren en de Nederlander expres 'krom' te laten praten grijpen we in in de normale gang van zaken, en dat is precies wat we bedoelen met experimenteren. In Tabel 1 vat ik de vier typen spraak nog even samen.

Uitspraak (accent)	**Woord- en zinsbouw**	
	ABN	**Turks**
ABN	Type 1	Type 2
Turks	Type 3	Type 4

Tabel 1. Vier typen spraak verkregen door systematische variatie van ABN versus Turkse uitspraak en ABN versus Turkse woord- en zinsbouw in het Nederlands

Acht zinnen in ieder van de vier verschillende versies, dus 32 in totaal, werden beluisterd door 64 Nederlanders die aan een tafel zaten met dezelfde huishoudelijke voorwerpen als bij de opname. De luisteraars hadden als opdracht om de beschrijving die ze via een koptelefoon hoorden, zo snel mogelijk uit te voeren. We namen alles op op video en konden na afloop vaststellen hoe vaak een beschrijving had geleid tot een correcte handeling, en hoe lang het daarbij duurde voordat de luisteraar tot actie overging (dit laatste door het aantal videobeeldjes te tellen vanaf het einde van de gesproken zin tot de eerste aanraking van een voorwerp op tafel).

De resultaten van deze proef zijn te zien in Figuur 1, maar alleen voor het percentage correct uitgevoerde handelingen. De reactiesnelheden lieten precies hetzelfde resultaat zien. Details zijn na te lezen in Van Heuven & de Vries (1981).



Figuur 1. Percentage correct uitgevoerde handelingen n.a.v. beschrijvingen in vier versies (zie tekst en Tabel 1).

Figuur 1 laat zien dat het effect van correcte versus foute (Turkse) woord- en zinsbouw op de begrijpelijkheid van de spraak 12% is: correcte woord- en zinsbouw leidt tot 12% meer correct uitgevoerde handelingen dan foute woord- en zinsbouw. Bij foute uitspraak (Turks accent) levert de luisteraar twee keer zoveel in: het verlies aan begrijpelijkheid is dan 23%.

We concludeerden uit deze proef dat in de praktijk van het Nederlands van Turkse immigranten de uitspraakfouten de begrijpelijkheid van eenvoudige zinnen voor Nederlanders twee keer zoveel schade toebrengt als de typisch Turkse fouten in woord- en zinsbouw.

Experiment 2: Klinkers van Nederlanders en Turken

Het Nederlands heeft 16 klinkers. Twaalf daarvan tel ik als eenklank (monoftong, verandert niet noemenswaardig van klankkleur tussen begin en eind van zijn articulatie), drie zijn tweeklank (diftong, met duidelijk hoorbaar verschil in klankkleur tussen begin en einde – dit zijn de klinkers *ei*, *ui* en *au*), en dan is er nog de kleurloze klinker sjwa (de klemtoonloze *e*-klank in *de*).

In de fonetiek categoriseren we de klinkers van de talen in de wereld allereerst naar *hoogte* (hoe hoog in de mond zit de tong in de richting van het gehemelte?). In het algemeen geldt, hoe verder je je mond moet opendoen bij een klinker, des te lager de tong zit ten opzichte van het

gehemelte. Er worden zo meerdere klinkerhoogtes onderscheiden. Daarnaast verschillen klinkers in hun *vernauwingsplaats*: sommige worden voor in de mond gearticuleerd, andere meer achter in de mond. De lippen kunnen bij een klinker gespreid zijn of getuit (gerond). Als we de lippen tuiten, komt de vernauwingsplaats relatief verder naar achteren te liggen dan bij gespreide lippen; dat komt omdat de afstand van de vernauwingsplaats tot aan de buitenlucht bij getuite lippen 1 à 2 cm langer wordt. Als laatste worden klinkers wel onderscheiden naar *lengte* in kort en lang (diftongen tellen dan altijd als lange klinkers).

Tabel 2 geeft een schema van 15 Nederlandse klinkers (de sjwa laat ik erbuiten). De tweeklanken staan in het hokje dat correspondeert met hun beginkleur. Naar hun einde toe verglijden zij één hokje naar boven toe. Voor meer achtergrond verwijs ik naar Rietveld & van Heuven (2001). De 15 Nederlandse klinkers heb ik aangeduid op de manier waarop we ze schrijven in een gesloten lettergreep in een woord als *put*. Wanneer in een hokje twee klinkers worden gescheiden door een schuine streep, dan is de linker kort en de rechter zijn lange tegenhanger. De acht Turkse klinkers zijn weergegeven zoals zij in het Turks gespeld worden. De klinkerspelling is dezelfde als die voor het Duits, maar met één buitennissigheid: de letter i zonder puntje (ı) stelt een ongeronde *oe* voor.

Hoogte	**Vernauwingsplaats**		
	Voor		**Achter**
	Gespreid	**Gerond**	**Gerond**
Hoog	ie	uu	oe
Midden	i / ee	u / eu	o / oo
Laag	e (ei)	(ui)	a / aa (au)

Hoogte	**Vernauwingsplaats**			
	Voor		**Achter**	
	Gespreid	**Gerond**	**Gespreid**	**Gerond**
Hoog	i	ü	ı	u
Laag	e	ö	a	o

Tabel 2. Klinkersystemen van het Nederlands (boven) en van het Turks (onder). Vóór de schuine streep telkens de korte en na de schuine streep telkens de bijbehorende lange klinker. Tweeklanken staan tussen haakjes.

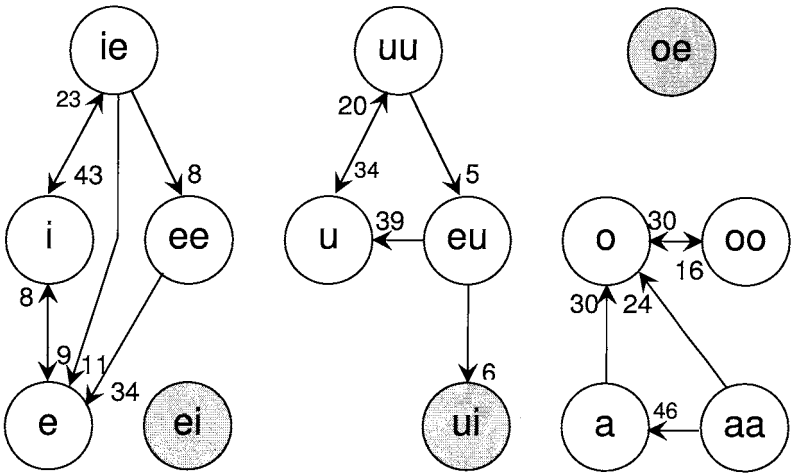
Merk op dat er een aantal verschillen zijn in de onderverdeling van de klinkers in het Nederlands en het Turks. Het Nederlands onderscheidt drie hoogtegraden; dezelfde ruimte wordt in het Turks in twee lagen onderverdeeld. Het Turkse klanksysteem is in dit opzicht minder gedifferentieerd dan het Nederlands. We voorspellen dat Turken grote moeite zullen hebben om de drie klinkerhoogtes van het Nederlands goed van elkaar te onderscheiden. We zien ook dat het Turks een

overzichtelijker systeem hanteert dan het Nederlands. Turks kent geen verschil tussen korte en lange klinkers en is dus ook op dat punt minder gedifferentieerd. We voorspellen dat Turkse leerders van het Nederlands moeite zullen hebben met dat onderscheid. Maar er is ook goed nieuws voor de Turkse NT2-spreker: het Turks onderscheidt vier vernauwingsplaatsen, terwijl het Nederlands de beschikbare ruimte onderverdeelt in maar drie categorieën. Hier is het Turks dus meer gedifferentieerd, wat volgens de klassieke theorie (Weinreich 1953, Lado 1957) een luxe positie is: een Turk heeft altijd een geschikte vernauwingsplaats in zijn moedertaal die hij kan gebruiken in het Nederlands.

In het experiment (voor details zie Van Heuven & van Houten 1985; Van Heuven 1986) hebben we drie Turkse NT2 sprekers (mannen van de eerste generatie die als volwassenen naar Nederland waren gekomen en al minstens tien jaar in Nederland woonden en werkten) en drie NT1-sprekers de twaalf Nederlandse monoftongen laten inspreken op een band, in een vast zinnetje: *in biet zit een ie, in bid zit een i, in beet zit een ee*, etc. De onderstreepte woorden hebben we uit de opnames geknipt en apart laten horen aan 20 Nederlandse luisteraars. Die moesten op hun antwoordformulier aankruisen welke van de vijftien Nederlandse klinkers (inclusief de tweeklanken) zij dachten dat de spreker op de band bedoelde.

De resultaten waren schokkend. De NT1-klinkers werden in 96% van de gevallen correct herkend, dus gehoord zoals door de spreker bedoeld. Van de NT2-klinkers ging 40% fout. Dat wil zeggen dat het aantal foute klinkerherkenningen in het Nederlands gesproken door de Turkse immigranten (NT2) tien keer zo groot was als bij het Nederlands gesproken door Nederlanders (NT1).

Wat gaat er dan allemaal mis bij de Turkse NT2 klinkers? Dat kunnen we zien in Figuur 2, waar ik de verwarringsstructuur in de NT2-klinkers heb getekend. In deze figuur staan de 15 mogelijke Nederlandse klinkers ingetekend als in Tabel 2. Een pijl van klinker A naar een klinker B geeft aan dat A een aantal keren ten onrechte door de luisteraars is herkend als ('is verward met') B. Het getal bij de pijlpunt drukt dat aantal verwarringen uit als een percentage. Om de figuur overzichtelijk te houden heb ik verwarringen met minder dan 5% niet ingetekend.



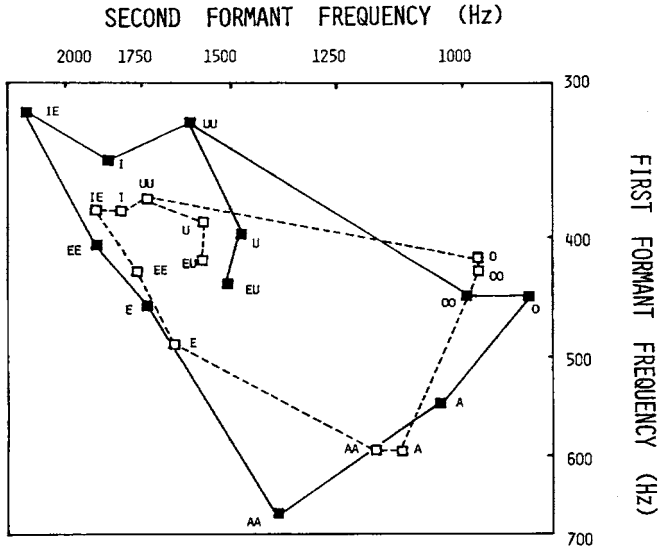
Figuur 2. Verwarringsstructuur voor klinkers in Turks NT2. Alleen verwarringen ≥ 5% zijn weergegeven. Klinkers in een grijs veld zijn niet aangeboden als stimulus (bij de oe was dat een fout in de uitvoering van de proef). De tweeklank au *is niet ingetekend (en was nooit een verwarring). Verwarringspercentages (bij de pijlpunt) zijn bepaald op 360 identificaties per aangeboden klinker.*

Figuur 2 laat allereerst zien dat er massale verwarring is tussen klinkers die één hoogtegraad van elkaar verschillen, dus hoog en midden (bijvoorbeeld *ie* en *i*) of midden en laag (bijvoorbeeld *i* en *e*). Verwarring tussen hoge en lage klinkers komt maar één keer voor: *ie* wordt gehoord als *e* in 11%). Op de tweede plaats zien we dat er veel verwarring is tussen korte en lange klinkers. Soms is die verwarring symmetrisch, d.w.z. de korte klinker wordt ruwweg even vaak verward met zijn lange tegenhanger als omgekeerd (bv. bij *o* ~ *oo*), maar meestal is het de lange klinker die gehoord wordt als een korte (*aa* als *a*) en niet omgekeerd (*a* als *aa*). Kennelijk zijn de Turkse klinkers van huis uit aan de korte kant. Wat we echter nooit tegenkomen, is een verwarring in vernauwingsplaats, bijvoorbeeld *ie* en *uu* of *i* en *u*. Hiermee lijken de drie voorspellingen die we hebben gedaan op basis van een contrastieve klankanalyse van bron- en doeltaal (Tabel 2) bevestigd te zijn.

Laten we dan nog eens nagaan waarom de verwarringen liggen zoals ze liggen. Om de verwarringen te begrijpen moeten we de natuurkundige eigenschappen van de klinkers meten. We kunnen in het laboratorium gemakkelijk duren van klinkers meten (tegenwoordig kan dat nog veel gemakkelijker dan begin jaren 80; nu is er prachtige en gratis analysesoftware die op iedere computer thuis meteen werkt, zie Boersma & Weenink 1996). We kunnen ook – maar dan met iets meer moeite – de hoogtegraad en de vernauwingsplaats van klinkers meten in de geluids-

opname. Met de hoogtegraad correspondeert de frequentie van de laagste resonantie (die van de keelholte), ook wel de eerste formant genoemd of kortweg F1: hoe hoger de F1-frequentie (tussen 200 en 800 hertz), des te lager de klinkerarticulatie. De vernauwingsplaats meten we aan de hand van de op een na laagste resonantie, die wordt opgewekt in de mondholte: hoe verder de vernauwingsplaats verwijderd is van de buitenlucht (dus hoe verder naar achteren in de mond), des te lager de F2-frequentie (tussen 2400 hertz voor een extreme voorklinker *ie* en 600 hertz voor een extreme achterklinker *oe*).

Figuur 3 geeft aan waar in de mond NT1- en Turkse NT2-sprekers hun klinkers gearticuleerd hebben. De zwarte blokjes verbonden met doorgetrokken lijnen stellen de NT1-klinkers voor. De open blokjes verbonden met stippellijnen zijn de NT2-klinkers.

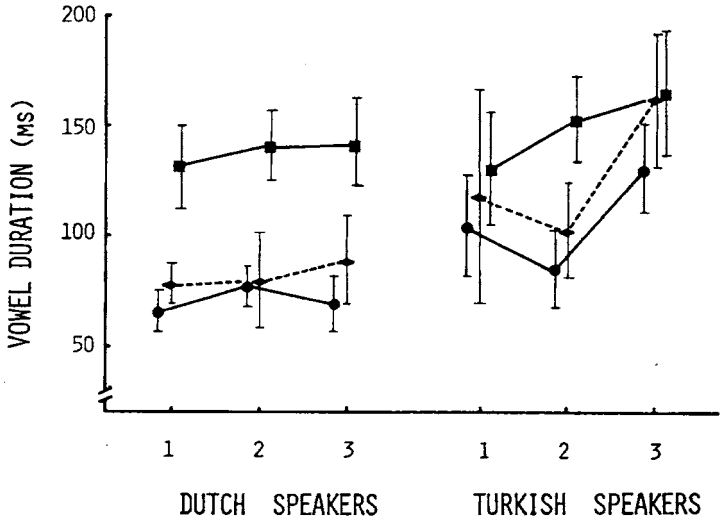


Figuur 3. Positie van de Nederlandse monoftongen (oe maakte geen deel uit van de verzameling) in een F1 (van boven naar beneden, corresponderend met graad van mondopening) bij F2 veld (van rechts naar links, corresponderend met vernauwingsplaats). Zwarte blokjes verbonden met doorgetrokken lijnen zijn NT1-klinkers, open blokjes met stippellijnen zijn Turkse NT2-klinkers.

Een paar dingen vallen onmiddellijk op in deze figuur. De NT1 hoge klinkers *ie*, *i* en *uu* liggen een stuk hoger dan die in NT2, terwijl de lage *aa* in NT1 een stuk lager zit dan in NT2. Met andere woorden, de NT1-sprekers rekken hun klinkerruimte een flink stuk op ten opzichte van de Turkse NT2-sprekers, ze spreken de klinkers 'extremer' uit. Alleen al

daarom is het geen wonder dat de NT2-klinkers gemakkelijk verward worden in hoogtegraad: de extremen zitten te dicht bij elkaar. Verder zien we dat de NT1-sprekers de korte en de lange klinkers ook kwa kleur goed van elkaar laten verschillen in de uitspraak. Dit is met name goed te zien bij het paar *a* ~ *aa*: daar zit bij de Nederlanders een enorme afstand tussen (dus een groot kleurverschil) terwijl die twee bij de Turkse sprekers pal op elkaar zitten (en dus niet hoorbaar verschillen in klank-kleur). Hetzelfde verschijnsel – maar in wat zwakkere vorm – zien we ook bij het paar *o* ~ *oo* en bij de trio's *i* ~ *ie* ~ *ee* en *u* ~ *uu* ~ *eu*.

Als de NT2-sprekers het onderscheid tussen korte en lange klinkers niet maken in de klankkleur (wat in het Nederlands wel zou moeten), maken ze het dan misschien nog in de klinkerduur? Het antwoord op die vraag krijgen we in Figuur 4, waarin de gemeten klinkerduur voor NT1-en NT2-klinkers is weergegeven.



Figuur 4. Klinkerduren (in milliseconden) in NT1 en Turks NT2. Zwarte blokjes verbonden met doorgetrokken lijnen zijn lange klinkers; zwarte bolletjes zijn korte klinkers en wybertjes verbonden met stippellijnen zijn de klinkers ie en uu (ooit halflang genoemd, zij zijn meetbaar kort maar gedragen zich in het Nederlands klanksysteem als lange klinkers).

Figuur 4 geeft aan dat de korte en de lange klinkers bij de Nederlanders in duur keurig van elkaar gescheiden zijn. Rond de gemiddelden heb ik lijnen getekend ter grootte van 1 standaardafwijking (SD). In het gebied tussen 1 SD boven en 1 SD onder het gemiddelde zit de meest centrale 67% van alle metingen. Te zien is dat er nauwelijk overlap is tussen enige korte en lange NT1-klinker: de langste korte klinker blijft toch nog

gescheiden van de kortste lange klinker. Bij de NT2-sprekers ligt dat heel anders. Weliswaar zien we dat de korte klinkers daar gemiddeld wat korter zijn dan de lange, maar het verschil tussen de gemiddelden is kleiner en er is veel meer overlap (al doet een van de drie NT2 sprekers het al heel aardig in de goede richting).

De akoestische metingen hebben dus laten zien waarom in het NT2 van Turkse leerders de klinkers bij Nederlandse luisteraars tot verwarring leiden over de hoogtegraad en de lengte, en tevens waarom er geen onduidelijkheid optreedt over de vernauwingsplaats.

Experiment 3: Motorisch of cognitief probleem?

We weten nu dat Turkse leerders de Nederlandse klinkers verkeerd uitspreken, en wel op een manier die te begrijpen is als we weten hoe het Turkse klinkersysteem verschilt van het Nederlandse.
Hoe komt het nu dat Turkse leerders de Nederlandse klinkers niet goed uitspreken? Eén mogelijkheid is dat ze na tien jaar in Nederland te hebben gewoond al wel een goed idee hebben ontwikkeld over hoe de Nederlandse klinkers behoren te klinken, maar dat er iets mis gaat in de articulatie als ze die klinkers dan zelf moeten maken. Ze kunnen hun spraakorganen, hun mond, kaak en lippen, niet in de stand krijgen die nodig is om de juiste klinkerkleur te treffen. Als dat de oorzaak van de ellende is, dan zou het uitspraakprobleem motorisch van aard zijn. Een andere mogelijkheid is dat Turkse leerders, zelfs na tien jaar bloot-stelling aan Nederlands spraakaanbod, nog steeds geen goed idee hebben van de klankeigenschappen van de klinkers. En als ze niet weten hoe een klank moet klinken, dan is iedere correcte uitspraak van die klank een toevalstreffer. In dat geval zou de oorzaak van het uitspraakprobleem cognitief van aard zijn, een gevolg van een verkeerde perceptieve voorstelling van de Nederlandse klinkers bij de buitenlander.

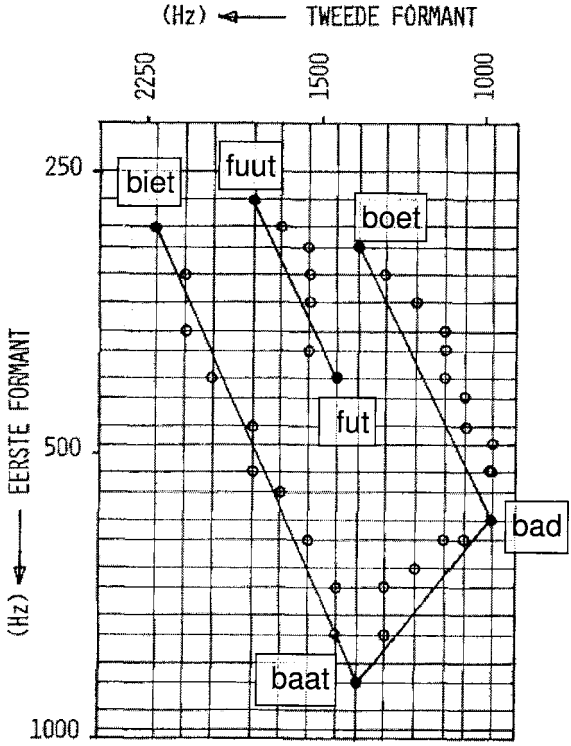
We kunnen nagaan welke van de twee mogelijke verklaringen het best is door de perceptieve voorstelling van de Nederlandse klinkers bij Turkse leerders in kaart te brengen. We gaan dan na welke voorstelling Turkse leerders zich gemaakt hebben van de Nederlandse klinkers en of die verschilt van de perceptieve voorstelling van NT1-sprekers. Details van deze studie zijn te vinden in Van Heuven, de Vries & van Houten (1986) en Van Heuven (1986).

De perceptieve voorstelling hebben we onderzocht door NT1- en NT2-luisteraars een groot aantal verschillende, met de computer gemaakte, uitspraken van woorden te laten horen. In totaal beluisterden de proef-personen 204 verschillende woorden, waarvan ze moesten aangeven

welke Nederlandse klinker ze daarin herkenden. De woorden waren gemaakt langs vier zgn. continua:

- Gespreide voorklinkers, in 11 stappen van *biet* naar *baat*.
- Geronde voorklinkers, in 7 stappen van *fuut* naar *fut*.
- Geronde achterklinkers, in 11 stappen van *boet* naar *bad*
- Lage klinkers, in 7 stappen van *baat* naar *bad*.

De eindpunten van elk continuum waren ingesproken door een manlijke ABN-spreker. De tussenliggende stappen werden gemaakt met een analyse-resynthesesysteem (Philips MEA 8000 spraakchip aangestuurd vanuit een Apple IIe computer). De 34 verschillende klinkerkleuren lagen verdeeld zoals aangegeven in Figuur 5.



Figuur 5. De 34 verschillende klinkerkleuren geresynthetiseerd langs vier continua.

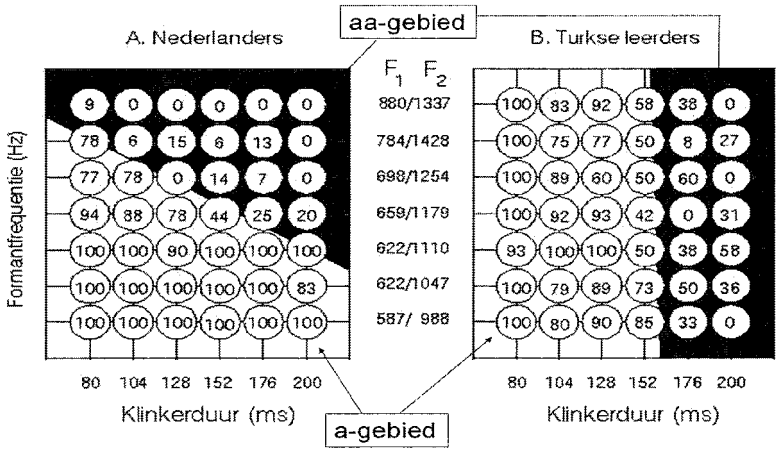
Elke klinker werd bovendien nog eens gevarieerd in zijn duur, en wel in zes stappen van 24 milliseconden. De kortste duur was 80 ms, een waarde die heel geschikt is voor een Nederlandse korte klinker, de langste duur bedroeg 200 ms en dat is een duur die hoort bij een lange klinker. Als we de elf woorden tussen *biet* en *baat* beluisteren, dan horen we klinker *ie* eerst veranderen in een *i* of *ee* (afhankelijk van zijn duur), daarna in een *e* en ten slotte in een heldere *aa*.
De 34 (kleuren) x 6 (duren) = 204 verschillende klinkers werden in hun woorden in willekeurige volgorde hoorbaar gemaakt aan een groep NT1-luisteraars (universitaire studenten) en aan acht Turkse NT2-luisteraars. Deze laatsten waren eerste generatie manlijke immigranten met een verblijfsduur in Nederland van meer dan tien jaar op het moment dat zij aan de proef meededen. De luisteraars moesten van elke klinker die zij hoorden aangeven welke Nederlandse klinker zij daarin herkenden, met keus uit de twaalf monoftongen: *ie, i, ee, e, aa, a, o, oo, oe, uu, u en eu.* De Turkse NT2-luisteraars waren via Nederlandse les bekend met de spelling van de Nederlandse klinkers.
Ik zal niet alle resultaten van deze proef de revu laten passeren maar beperk me tot de voorklinkers en de open klinkers. Tabel 3 geeft de resultaten van de voorklinkers, links voor de NT1-luisteraars en rechts voor de Turkse NT2-luisteraars. Wanneer in een hokje in de tabel een klinker in hoofdletters staat aangegeven, wil dat zeggen dat meer dan 75% van de luisteraars die klinker gekozen hebben. Een klinker aangegeven met kleine letters kreeg tussen de 50 en de 75% van de stemmen, en een leeg hokje wil zeggen dat er geen meerderheid van de luisteraars te vinden was die een specifieke klinker herkende.

Kleur stap	NT1							Turks NT2					
	Duur (ms)							Duur (ms)					
	80	104	128	152	176	200		80	104	128	152	176	200
1.	IE	IE	IE	IE	IE	IE		i/ie	i/ie	ie	ie	i/ie	ie
2.	IE	IE	IE	IE	ie	ie		i/ie	i/ie	i/ie	i		ie
3.	i	i						I	i/ie	i		ie	ie
4.	I	i	i					I	i/ie	I	ie/ee	ie	ee
5.	E	e	e	e				E	e	e	e	e/ee	ee
6.	E	E	e	e	e	e		E	E	e/ee	e/ee	e/ee	EE
7.	E	E	e	e	e			E	E	E	E	e/ee	EE
8.	e	e		aa				E	E	E	e/ee	EE	EE
9.		aa	AA	AA	AA			E	e	E	e	ee	ee
10.	aa	aa	AA	AA	AA			e/a	e/a	a	e/a	ee/aa	ee/aa
11.	aa	AA	AA	AA	AA	AA		a	a	a	a/aa	AA	AA

Tabel 3. Responsies van Nederlandse (NT1, linker paneel) en Turkse NT2 (rechter paneel) luisteraars op 66 geresynthetiseerde voorklinkers. Hoofdletters stellen responsies voor met meer dan 75% van de stemmen, kleine letters zijn responsies met 50 tot 75% van de stemmen. In lege hokjes werd geen meerderheidsoordeel verkregen. In de donkergrijze cellen was de meest frequente keus voor ee, *maar met minder dan 50%.*

De NT1-responsies liggen duidelijk gegroepeerd. Kleurstappen 1 en 2 worden altijd gehoord als *ie*, ongeacht de duur van de klinker. Stappen 3 en 4 klinken als *i* als de duur kort is (korter dan 140 ms) maar als een (Achterhoekse) *ee* als de duur langer is dan 140 ms. Stappen 5 t/m 8 worden gehoord als *e*; de kwaliteit wordt als matig / slecht beoordeeld als de klinker lang wordt aangehouden. Stappen 9 t/m 11 worden zonder uitzondering gehoord als de lange *aa* (ook als de duur kort is; ik kom hier later op terug).
De Turkse NT2-responsies bieden op het eerste gezicht een chaotische aanblik. De bovenste vier kleurstappen leiden tot verdeeldheid tussen *i* en *ie*, waarbij langer aangehouden klinkers bij voorkeur gehoord worden als *ie* en korte als *i*. Dit is sterk on-Nederlands: de Nederlandse *ie* en *i* duren even lang, en verschillen alleen in klinkerhoogte (zie ook linker paneel). Kleurstappen 5 t/m 8 worden door de Turken gehoord als *e* wanneer de duur kort is en als *ee* wanneer die lang is. Deze indeling wijkt weer sterk af van de NT1-norm zoals zichtbaar in het linker paneel. Kleurstappen 10 en 11 worden gehoord als lage klinkers, *a* als de duur kort is en *aa* als hij lang is. Ook dit wijkt weer af van het NT1-gedrag, waar een korte duur niet leidde tot de waarneming van een korte *a*.
De Turkse NT2-luisteraars hebben dus een afwijkende opvatting van de onderlinge afbakening van de klanken *a* en *aa*. Onze *a* is een korte klinker met een vernauwingsplaats die ver naar achteren ligt; hij heeft daardoor een doffe klankkleur. De *aa* is een lange klinker met ongeveer twee maal de duur van de *a*; bovendien articuleren we de *aa* meer naar voren in de mond dan de *a* (dit is ook goed te zien in Figuren 3 en 5), waardoor de *aa* een helderder klankkleur heeft. Bij het Nederlandse onderscheid tussen *a* en *aa* spelen dus twee klankeigenschappen tegelijkertijd een rol: duur en kleur.

De laatste figuur, Figuur 6A-B, is behoorlijk ingewikkeld. Het linker paneel (A) geeft de resultaten voor de NT1-luisteraars. De figuur is in feite een raster dat op dezelfde manier is opgebouwd als Tabel 3. Van links naar rechts loopt de klinkerduur op in stappen van 24 ms van 80 naar 200 ms. Vertikaal staan de zeven kleurstappen uit, onderin doffe kleuren, geschikt voor *a*, en naar boven toe steeds helderder kleuren (hogere resonantie-frequenties F1 en F2), geschikt voor *aa*. In het paneel staan 42 rondjes met daarin een getal tussen 0 en 100. Elk rondje staat op het snijpunt van een duur- en een kleurstap. Het rondje helemaal links boven staat dus voor een klinkergeluid van 80 ms en met de kleur van stap 7. Het getal in het rondje is een percentage dat aangeeft hoe vaak de luisteraars dat klinkergeluid als een korte *a* identificeerden. Omdat de keuze bij het lage klinkercontinuum beperkt is tot *a* en *aa*, weten we dan ook meteen wat het percentage *aa*-oordelen is geweest: dat is 100% min het percentage *a*-oordelen.



Figuur 6 A-B. Percentage a-oordelen voor kunstmatige klinkers die systematisch verschillen in duur (van kort naar lang, in ms) en in klankkleur (van dof naar helder, formantfrequenties F1 en F2 in Hz). Paneel A geeft de resultaten voor NT1-luisteraars, paneel B voor Turkse NT2-luisteraars.

We zien dan bij de NT1-luisteraars dat het aantal *a*-oordelen afloopt naarmate de klinkerduur toeneemt *en* naarmate de kleur helderder wordt. Bovendien geldt dat een lange klinker, rechtsonder in de figuur, toch als een korte *a* gehoord wordt als de kleur maar dof blijft. Op dezelfde manier kan een heel korte klinker (links boven) als een lange *aa* geïdentificeerd worden als zijn kleur extreem helder is. Er is, met andere woorden, een ruilwaarde (Engels: *trade-off*) tussen duur en kleur bij het NT1-onderscheid tussen *a* en *aa*. Dit wordt ook nog eens zichtbaar gemaakt in de scheidslijn die ik in paneel A heb getrokken tussen het *a*-gebied en het *aa*-gebied. Die scheidslijn (statistisch bepaald met een techniek die lineaire regressie heet) loopt niet vertikaal, wat zou betekenen dat alleen de duur van belang is voor het onderscheid. Hij loopt ook niet horizontaal, wat het geval zou zijn als alleen de kleur het onderscheid bepaalde. De lijn loopt diagonaal, ongeveer onder een hoek van 45^0, wat aangeeft dat duur en kleur in ongeveer gelijke mate het verschil tussen *a* en *aa* bepalen.

Kijken we nu bij de Turkse NT2-luisteraars in paneel B. Daar loopt de scheidslijn tussen het *a*-gebied (licht) en het *aa*-gebied (donker) zo goed als vertikaal. Dat betekent dus dat de Turkse NT2-luisteraar, als hij moet zeggen of hij een *a* of een *aa* hoort, alleen let op de duur van de klinker. De kleur (helderheid) van de klinker speelt daarbij geen enkele rol. Is dat erg? Ja, dat is erg. Het gevolg is dat de NT2-luisteraar in ongeveer de helft van de gevallen de klinker verkeerd herkent. In het gebied links-boven (korte heldere klinkergeluiden) en rechtsonder (lange doffe

geluiden) in de figuur neemt de NT2-luisteraar steeds precies de verkeerde beslissing.

Experiment 3 geeft wat mij betreft duidelijk aan waar bij de Turkse NT2-leerders het uitspraakprobleem zit. Zij hebben een verkeerde perceptieve voorstelling van de Nederlandse klinkers. En omdat ze niet weten hoe de klinkers moeten klinken kunnen ze ze ook niet correct uitspreken.

Slot

We hebben aan de hand van experiment 1 vastgesteld dat correcte uitspraak van Turkse NT2-leerders van belang is (belangrijker zelfs dan correcte woord- en zinsbouw) voor de verstaanbaarheid en begrijpelijkheid. In experiment 2 kwamen we erachter dat verkeerde uitspraak van de Nederlandse klinkers leidt tot 40% misverstand (tien keer zoveel als bij NT1-sprekers). In experiment 3 heb ik laten zien dat de verkeerde klinkeruitspraak een cognitieve oorzaak heeft en niet het gevolg is van motorisch onvermogen: de Turkse NT2-leerder weet zelfs na tien jaar niet hoe de klinkers in het Nederlandse van elkaar verschillen. Dit laatste is geen verwijt. Iedereen (ook u en ik) die op volwassen leeftijd een nieuw klanksysteem moet aanleren dat sterk afwijkt van de moedertaal, krijgt dit soort problemen over zich heen.

Ook al weten we nu (tot op zekere hoogte) waar de problemen zitten in de NT2-uitspraak van Turken, dat wil niet zeggen dat we nu ook weten hoe we die problemen kunnen oplossen. De didactiek van het uitspraak-onderwijs aan volwassenen staat nog in de kinderschoenen. Mijn vermoeden is dat een goede aanpak is om te beginnen met veel luister-oefeningen. Door NT2-leerders te bombarderen met voorbeelden van specifieke klanken, en ze er steeds bij te vertellen welke klank ze net gehoord hebben, ontwikkelen ze wellicht snel een goed idee van de relevante klankverschillen. Dit is heel intensief werk, zowel voor de leerder als voor de docent. De taak van de docent kan mogelijk verlicht worden als we in staat zouden zijn computerprogramma's te maken die de klankvoorbeelden laten horen, die de leerder vragen de klanken te identificeren, en die vervolgens vertellen of de identificatie goed of fout was. In een vervolgstadium zou de leerder ook voorbeelden moeten nazeggen, waarbij de docent (of nog liever een computerprogramma) aangeeft in hoeverre de imitatie correct was. De terugmelding op de uitspraakprestatie zou maximaal effectief gemaakt kunnen worden met behulp van visualisatietechnieken. De leerder ziet op een scherm een diagram zoals mijn Figuur 3. Hij hoort en ziet in het diagram een voorbeeldklinker. Zijn imitatie wordt akoestisch geanalyseerd en meteen zichtbaar gemaakt in het diagram. De leerder ziet dan in een oogopslag hoe ver zijn imitatie verwijderd was van het voorbeeld. Hij kan dan met

vallen en opstaan zijn imitatie verbeteren, net zo lang totdat model en imitatie samenvallen. Dit soort programma's bestaan al (vele jaren) in laboratoria (bv. Povel & Wansink 1986), maar bij mijn weten hebben zij nog niet het stadium bereikt dat zij vrijelijk in het onderwijs – en zeker niet voor NT2 – gebruikt kunnen worden. Niettemin verwacht ik dat het uitspraakonderwijs zich binnen tien tot 20 jaar in de geschetste richting zal ontwikkelen.

Referenties

Boersma, P. & D. Weenink (1996), 'Praat, a System for Doing Phonetics by Computer.' *Report of the Institute of Phonetic Sciences Amsterdam,* 132. (ook: www.praat.org)

Heuven, V. J. van & J. W. de Vries (1981), 'Begrijpelijkheid van buitenlanders: de rol van fonische versus niet-fonische factoren.' *Forum der Letteren*, 22, 309-320. (ook: www.openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/2550)

Heuven, V. J. van & E. Van Houten (1985), 'De klinkers in het Nederlands van Turken.'*Forum der Letteren*, 26, 201-213. (ook: www.openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/2829)

Heuven, V. J. van, E. Van Houten & J. W. de Vries (1986), 'De perceptie van Nederlandse klinkers door Turken.' *Spektator,* 15, 225-238. (ook: www.openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/2830)

Heuven, V. J. van (1986), 'Some acoustic characteristics and perceptual consequences of foreign accent in Dutch spoken by Turkish immigrant workers.' In: J. van Oosten & J. F. Snapper (eds.), *Dutch Linguistics at Berkeley, papers presented at the Dutch Linguistics Colloquium held at the University of California, Berkeley on November 9th, 1985*, The Dutch Studies Program, U. C. Berkeley, 67-84. (ook: www.openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/2831)

Klein, W. & N. Dittmar (1979), *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers.* New York: Springer.

Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Povel, D.-J. & J. Wansink (1986), 'A Computer-controlled vowel corrector for the hearing impaired.' *Journal of Speech and Hearing Research,* 29, 99-105.

Rietveld, A. C. M. & V. J. van Heuven (2001), *Algemene Fonetiek.* Bussum: Coutinho.

Weinreich, U. (1953), *Languages in contact: problems and findings.* Den Haag: Mouton.

LESSEN UITSPRAAK EN MELODIE OPNIEUW ONDER DE AANDACHT

KAROLIEN THIO & SIMON VERHALLEN
Bureau Spreektaal, Amsterdam / ITTA, Universiteit van Amsterdam

Verstaanbaarheid

Verstaanbaar leren spreken in een tweede taal is heel lastig. Maar in principe moet elke T2-leerder de uitspraak van de nieuwe taal onder de knie kunnen krijgen, al zal het voor de ene leerder meer moeite kosten dan voor de andere. Hoofdzaak blijft: veel luisteren, veel oefenen (heel vaak, maar kort), veel training en veel feedback. Dus, veel werk voor de NT2-docent, al zal de docent veel kunnen overlaten aan de cassette- of cd-speler en de computer.
Uitspraak is voor T2-onderwijs naast woordenschat het belangrijkste basisonderdeel. Lessen uitspraak hebben betrekking op verschillende onderdelen. Naast de juiste verklanking (de klinkers, de medeklinkers, de sjwa en de tweeklanken) gaat het toch vooral om juiste beklemtoning, intonatie, ritme en expressie. Over die laatste onderdelen gaat dit artikel.

Klemtoon en intonatie

Foute beklemtoning en verkeerde intonatie kunnen gemakkelijk tot onbegrip en misverstand en soms ook tot irritatie en ongenoegen leiden. Bekende voorbeelden daarvan zijn de intonatiepatronen in een taal die boosheid en vriendelijkheid aangeven. Die patronen zijn niet voor alle talen dezelfde. T2-sprekers die de goede intonatie voor het uitdrukken van boosheid, vriendelijkheid, twijfel of verzoeken niet beheersen – niet goed horen èn niet goed kunnen realiseren in eigen spraak – kunnen daar veel problemen door ondervinden.
Foute beklemtoning komt vaak voor wanneer taalleerders uit de eerste fase van taalontwikkeling komen en steeds vaker nieuwe woorden uit teksten leren; de eerste input is dan niet meer mondeling maar schriftelijk. Daarbij komt dat de iets gevorderde taalleerder ook steeds vaker met meerlettergrepige en samengestelde woorden te maken gaat krijgen en bij meerlettergrepige en samengestelde woorden kunnen woordaccenten verspringen.
Woordbeklemtoning gedraagt zich over het algemeen regelmatig; er zijn regels voor en er zijn weinig uitzonderingen. In alle goede woordenboeken staan aanwijzingen voor woordaccent: de klassieke aanduiding is

het accentteken (') vóór de lettergreep die beklemtoond wordt. In het *Pocketwoordenboek NT2* van Van Dale worden beklemtoonde lettergrepen (wij spreken hier liever over *woordstukken*) aangeduid met een dikke streep eronder. Een taalleerder die een nieuw woord verwerft moet natuurlijk meteen de goede betekenis in het hoofd krijgen, maar eigenlijk ook meteen de goede uitspraak. NT2-docenten moeten bij de cursisten vanaf dag één inprenten: *Leer je een nieuw woord en probeer je dat woord te onthouden, zorg dan dat je meteen de goede uitspraak erbij hebt opgeslagen. Zeg het woord vaak in jezelf.*
Het wordt niet vaak toegepast in de lessen NT2, maar een docent zou er goed aan doen het betreffende woord een paar keer hardop uit te spreken en het door de cursisten te laten herhalen. Het woord daarbij op het bord schrijven en een teken erbij waar het woordaccent valt, helpt ook. Wie aan het nut van deze stelregel twijfelt moet in de klas maar eens kijken welke cursisten de woorden *maatregelen, instrumenten, schrikbarend, enzovoorts* (bij wijze van demonstratie) goed uitspreken!

Duidelijke Taal-materialen

Het lespakket voor Uitspraak en Melodie dat behoort bij de Teleac/ ITTA serie *Duidelijke taal!* is waarschijnlijk nog op veel ROC's en scholen aanwezig. Op de NT2-docentenconferentie in Bovendonk hebben alle deelnemers die dat wilden een heel pakket kunnen meenemen.[1]

Gesproken woordenlijsten

Het pakket bevat een serie lessen *Uitspraak en Melodie* en *Gesproken Woordenlijsten*. De Gesproken Woordenlijsten bestaan uit reeksen veelgebruikte inhoudswoorden (zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden) bij de thema's van *Duidelijke Taal!* Het gaat hier bijna uitsluitend om thema's in het domein Werk en Werk zoeken. De thema's zijn:

Functioneringsgesprek voeren	**Leeftijdsbeleid**
Veiligheid & gezondheid op het werk	**Kwaliteitszorg**
Beroepskeuze	**Solliciteren**
Deelnemen aan een teamoverleg	**Ziek zijn, beter worden**
Lezen &schrijven op het werk	**De ondernemingsraad**
Multiculturele teams	**Etnisch ondernemerschap**
Werken in zelfsturende teams	**Scholing in het bedrijf**
Veilig langs de weg	**Scholing van jongeren**

De gekozen woorden zijn kernbegrippen bij het thema. Het zijn vooral meerlettergrepige woorden en woorden waar zich uitspraakproblemen kunnen voordoen. Woorden als *baan* of *baas* zijn weliswaar werkgerelateerde begrippen, maar leveren zelden uitspraakproblemen op.

De begrippen zijn gekozen omdat ze belangrijk zijn voor het volgen en kunnen meedoen aan gesprekken over dat onderwerp. Al staat wel vast dat niet iedereen met alle onderwerpen of thema's te maken gaat krijgen (zoals *etnisch ondernemerschap* of *werken in zelfsturende teams*) en dus niet iedereen alle gekozen woorden hoeft te kennen. Docenten en cursisten kunnen relevante thema's kiezen. Bij de woorden is geen betekenis gegeven; veel woorden komen voor in het *Pocketwoorden-boek NT2* en daarvan kunnen de cursisten dus zelf de betekenis opzoeken en noteren. Bij sommige woorden zal de docent, een collega / taalmaatje of een praktijkbegeleider de betekenis moeten geven of een door de cursist zelf gevonden betekenis moeten controleren.

Uitspraak en Melodie

Het onderdeel *Uitspraak en Melodie* bestaat uit een 16-tal lessen met oefeningen op het gebied van beklemtoning, intonatie en dergelijke. Het betreft luisteroefeningen, spreekoefeningen, tips en regels met uitleg van de verschijnselen. Alle oefeningen zijn studio-opnames van Teleac-radio medewerkers. In de 16 lessen worden de volgende onderwerpen behandeld:

- Woordstukken en accent in woorden.
- Het accent in getallen, namen en adressen.
- Het accent in woorden met nieuwe achterstukken (3 lessen).
- Het accent bij voorstukken.
- Het accent op woorden in een zin (zinsaccent).
- Het ritme in zinnen.
- Korte vormen.
- Binden en plakken.
- Intonatie (vraagzin, mededeling).
- Melodie in vraagzinnen (3 lessen).
- Melodie en beleefdheid.
- Melodie en expressie.

De lessen zijn bedoeld voor zelfstandige oefening, maar een klassikale behandeling vooraf is zeker aan te bevelen. Bij uitspraakoefening is herhaling immers altijd noodzakelijk, dus meerdere keren hetzelfde laten uitvoeren is niet overdreven. Het beste is de cursisten zelf enkele malen te laten luisteren en te laten oefenen. De docent moet tussendoor nog wel minstens eenmaal meeluisteren en controleren. Voor zelfbeoordeling zijn sleutels toegevoegd.

Met uitspraakoefeningen van *Duidelijke Taal!* kan in de volgende settingen (na elkaar of naast elkaar) gewerkt worden:

1. *Klassikaal.* Wij raden aan met nieuwkomers en beginners het hele programma door te nemen onder begeleiding van een docent.
2. *Zelfstandig.* Nadat het programma integraal is behandeld, selecteert de docent één of twee hoofdstukken die de cursist zelfstandig herhaalt. Gevorderde cursisten kunnen het hele programma zelfstandig bestuderen (hetzelfde geldt voor de toepasselijke gesproken woordenlijsten).
3. *Remediaal. Duidelijke Taal!* oefeningen en gesproken woordenlijsten kunnen ook gebruikt worden om verstaanbaarheidsproblemen te remediëren. We denken hierbij aan meertaligen die een MBO- of HBO-opleiding volgen. Ook hier dient de docent de juiste hoofdstukken te selecteren.

Het uitkiezen van de juiste verstaanbaarheidsaspecten met remediëring als doel (zoals beschreven onder 2 en 3) is niet altijd eenvoudig. Eén manier is een opname te maken van de cursist en dan alle verstaanbaarheidsaspecten één voor één te beluisteren. Een andere, snellere, manier is te proberen erachter te komen hoe de spraak van de cursist overkomt, d.w.z. wat voor gevoel je er als docent bij krijgt. Zo kan iemands spraak je vervelen, ergeren, opjagen, geboeid houden, enz. Wanneer het gevoel benoemd is, moet bepaald worden welk verstaanbaarheidsaspect "verantwoordelijk" is voor dat gevoel en in welke hoofdstukken van *Duidelijke Taal!* dat aspect aan de orde komt.

Praktijkvoorbeelden

Hieronder volgt een vijftal praktijkvoorbeelden om te verduidelijken hoe docenten het materiaal voor remediërende doeleinden kunnen gebruiken:

J. heeft als nieuwkomer *Duidelijke Taal!* onder begeleiding van een docent afgerond. Wanneer de docent J. daarna hoort spreken tijdens een rollenspel valt haar op dat zijn spraak onbeleefd overkomt. Na nog eens goed geluisterd te hebben, komt ze tot de conclusie dat dit ligt aan (het ontbreken van) de vraagintonatie. Ze raadt J. aan de hoofdstukken 11 en 13 van *Duidelijke Taal!* nog een aantal malen zelfstandig te oefenen. Aandachtspunt voor J. is daarbij dat zijn stem omhoog gaat wanneer hij een vraag stelt. Wanneer daarna weer rollenspellen worden gedaan, geeft de docent J. steeds feedback op de vraagintonatie.

W. is nieuwkomer. Elke week bestudeert ze onder begeleiding van haar docent een deel van de *Duidelijke Taal!* oefeningen. De docent bemerkt dat hij W. vaak te laag inschat. Hoewel haar cijfers goed zijn, maakt ze de indruk de stof niet te beheersen. Aangekomen bij hoofdstuk 12 gaat de docent een licht op. Bij het oefenen van de intonatie van de stellende zin

valt het hem op dat W. elke stellende zin als een vraagzin intoneert. Het lijkt dan steeds of ze twijfelt aan haar antwoord. De docent raadt W. aan hoofdstuk 12 nog een aantal malen zelfstandig door te nemen met als aandachtspunt het dalen van de melodie bij stellende zinnen. Wanneer W. daarna in de klas antwoord moet geven op vragen, corrigeert de docent wanneer nodig haar intonatie.

K. is nieuwkomer. Naast het volgen van een cursus Nederlands werkt ze in een winkel. Ze vertelt dat ze daar door klanten vaak niet verstaan wordt. Dat lijkt niet verwonderlijk. Ook haar docent moet zich buitengewoon goed concentreren om haar te kunnen verstaan. Het spreken lijkt een grote brij, maar kleine stukjes zijn wel verstaanbaar. De docent realiseert zich dat dit komt doordat K. het zinsaccent dan goed toepast. K. doet vervolgens een aantal keren zelfstandig hoofdstuk 7 van *Duidelijke Taal!* met als aandachtspunt het nadrukkelijker / hoger uitspreken van de belangrijke woorden. Vervolgens laat de docent dit ook nog oefenen in zogenaamde winkelgesprekjes.

P. is een gevorderde cursist. Naast een cursus Nederlands werkt ze in een restaurant. Daar krijgt ze vaak opmerkingen van gasten over haar slechte verstaanbaarheid. Haar docent heeft het probleem snel geanalyseerd: P. maakt veel klemtoonfouten wat, gezien het feit dat haar moedertaal Frans is, niet zo verwonderlijk is. P. bestudeert zelfstandig hoofdstuk 1 t/m 6 van *Duidelijke Taal!* En ze doet de oefeningen daaruit gedurende enkele weken regelmatig. Ze legt een lijst aan met "restaurantwoorden". Ze probeert de klemtoonregels toe te passen op haar eigen lijst met restaurantwoorden en oefent dat eenmaal samen met haar docent. Tijdens het werk probeert ze het geleerde meteen toe te passen. Na enkele weken controleert de docent of de uitspraak inderdaad verbeterd is.

R. is student aan een HBO-opleiding Toerisme. Zijn studiebegeleider raadt hem aan logopedie te gaan doen: R. heeft een zwaar Spaans accent en zal waarschijnlijk problemen krijgen gedurende zijn stages. Opvallend in R.'s spraak zijn het afwijkende ritme, de verkeerde uitspraak van de sjwa en enkele articulatiefouten. R. bestudeert samen met de logopedist hoofdstuk 8 en 9 van *Duidelijke Taal!* en doet de oefeningen verschillende keren. Daarbij let hij steeds op drie dingen: het verlengen van de lettergreep die het accent heeft, de correcte uitspraak van de sjwa en de uitspraak van de /t/ aan het eind van een woord. Later wordt ditzelfde nogmaals geoefend in rollenspellen.

Tijdens het *zelfstandig oefenen* met *Uitspraak en Melodie* van *Duidelijke Taal!* kan de volgende didactische opbouw gehanteerd worden:

1. *Luisteren. Duidelijke Taal!* bevat een aantal luisteropdrachten die eindigen met een vraag. Door deze vraag te beantwoorden, ontdekt de cursist een stukje van de "uitspraakgrammatica".
2. *Naspreken.* Wanneer de vragen beantwoord zijn, moet de cursist de aangeboden woorden en zinnen gaan naspreken. Het is belangrijk dat de cursist daarbij een aandachtspunt heeft zoals in bovenstaande praktijkvoorbeelden. Ook in het programma zijn aandachtspunten geformuleerd.
3. *Voorspreken.* Om een verstaanbaarheidsaspect echt te leren beheersen m.b.v. *Duidelijke Taal!* moet de cursist ook nog een voorspreekfase doorlopen. Hij spreekt dan eerst zelf het woord of de zin uit en controleert dan met de CD of dit juist was.

Tot slot

Taalleerders ondersteunen bij de ontwikkeling van een goede uitspraak is een belangrijke competentie van NT2-docenten. We hebben de indruk dat de aandacht voor uitspraakverbetering de afgelopen jaren een beetje is weggezakt. We zijn blij met de studiemiddag van de *BVNT2* en met deze bundel over dit onderwerp, zodat het ontstane hiaat weer enigszins is opgevuld.

Noot

1. Docenten die een Docentenmap met de Cassettes van *Duidelijke Taal!* willen ontvangen kunnen een gratis exemplaar aanvragen bij ITTA (Corrine van den Nieuwendijk, telefoon 020-5253844).

LUISTER GOED! VERSTAVAARDIGHEID ALS OORZAAK VAN UITSPRAAKPROBLEMEN

BART BOSSERS
Vrije Universiteit, Taalwetenschap / NT2-docentenopleiding

Introductie: een anecdote

In 1995 gaf ik samen met een collega een NT2-cursus aan gevorderde anderstaligen die aansluitend een verpleegkunde-opleiding gingen volgen: zo'n aloude voorbereidende cursus uit het pre-duale tijdperk. In de groep zat een Indonesische vrouw die al jaren in Nederland woonde en de taal goed sprak, zij het met een zwaar accent. Erg veel leren konden we haar niet meer. Alleen met haar schrijfproducten was nogal wat mis: ze maakte erg veel spelfouten. Die markeerden we dan met codes, maar dat hielp niet: bij een volgende schrijfproduct kwamen ze even zo vrolijk weer terug.
Wat was daar aan de hand? Kende die cursist de spellingregels wel? Bij navraag bleek dat wel goed te zitten. Ze wist bijvoorbeeld precies over medeklinkerverdubbeling bij korte vocalen en klinkerhalvering bij lange vocalen. Vreemd, want daar maakte ze nu juist de meeste fouten mee. Als ze die regel kende, waarom schrijft ze dan *taken* (en geen *takken*) en *rammen* (in plaats van *ramen*)? Toen ik het haar ten slotte zelf vroeg, hoorde ik bij haar antwoord ineens wat er mis was: ze sprak de *a* van *takken* en *ramen* precies hetzelfde uit: een soort tussenvorm van de *a* en de *aa*. En ook de *a* in *raam* en *tak* klonk exact hetzelfde.
Omdat ze de enkelvouden *tak* en *raam* niet goed als geschreven woorden kende, ging ze bij het schrijven puur op de klank af zoals die in haar hoofd zat. Bij woorden die ze *wel* vaak als geschreven woord had gezien, trad dit probleem niet op, want daar paste ze de genoemde spellingregel toe. *Man* werd dus keurig *mannen*, *baan* werd *banen*. Maar als ze het meervoud moest gebruiken zonder dat ze het enkelvoud goed als geschreven woord kende, ging het mis.

Toen we erover doorspraken bleek dat ze zich in al die jaren nooit had gerealiseerd dat het Nederlands 'korte' en 'lange' vocalen kent.[1] Dit in tegenstelling tot haar moedertaal, waarin dit verschil niet betekenis-onderscheidend is, zoals in zoveel talen. Het verbaasde haar nog het meest dat niemand daar ooit iets over had gezegd, ook haar echtgenoot niet, terwijl die maar bleef volharden in het verbeteren van haar grammaticafouten, zelfs op de meest ongelegen momenten. Maar feitelijk was dat logisch: de door haar gebruikte *a* lag niet heel ver van de *a* en de

aa, en hinderlijk voor de communicatie was het vrijwel nooit: de context maakte immers wel duidelijk wat werd bedoeld.
Bij nadere beschouwing bleek haar zware accent dus samen te hangen met haar ideeën over het Nederlandse vocaalsysteem, waarin de oppositie *kort-lang* niet bestond. Dat is bij veel NT2-leerders het geval (zie hiervoor de bijdrage van Van Heuven). Hetzelfde geldt voor bijvoorbeeld stemhebbende en stemloze consonanten. Bij dit soort uitspraakfouten hangen perceptie en productie nauw samen (bij andere uitspraakfouten is dat niet het geval, ik kom daar straks op terug). En over dit verschijnsel zal dit artikel gaan: de invloed van perceptie op de productie van spraakklanken.
Het onderwerp is dus: de *uitspraak van klanken*, en niet aspecten zoals klemtoon, zinsaccent, ritme of intonatie. Die laatste zijn zeker niet van ondergeschikt belang, maar ze worden in ruime mate besproken in veel andere artikelen uit deze bundel en in publicaties als Van Veen (2006) of het welbekende *Verstaanbaar Spreken* van Thio & Verboog (1993).

De verwerving van een nieuw klanksysteem

Hoe komt het eigenlijk dat T2-leerders een accent hebben en soms moeilijk verstaanbaar zijn? Als je deze vraag voorlegt aan de leek, wat ik bij wijze van experiment de afgelopen maanden een aantal maal heb gedaan, dan is het antwoord steevast: *omdat sommige klanken moeilijk zijn voor buitenlanders*. Vraag je vervolgens *waarom* ze moeilijk zijn, dan is het antwoord: *omdat ze in hun moedertaal niet bestaan*.
Dat laatste geldt misschien voor enkele spraakklanken, maar lang niet voor alle. Bovendien is het niet-bestaan van een spraakklank in de T1 meestal niet de hoofdoorzaak van uitspraakproblemen. Ik wil dit illustreren aan de hand van de problemen waarmee een T2-leerder wordt geconfronteerd als hij een T2 gaat leren, en van de wijze waarop de leerder die problemen te lijf kan gaan.

Een beginnende T2-leerder wordt geconfronteerd met een klanksysteem dat bestaat uit veel oude vrienden, een paar nieuwe vrienden en een paar vage kennissen. Hij komt met andere woorden klanken tegen die:

- Overeenkomen met T1-klanken ('identical')
- Niet bestaan in de T1 ('new')
- (Enigszins) lijken op T1-klanken ('similar')

Wat doet de leerder in deze gevallen? In het eerste geval gebruikt hij uiteraard de T1-klank, met goed gevolg. Een typisch voorbeeld van positieve transfer.
Gaat het om een *nieuwe* klank, dan gaat de leerder proberen die klank actief en welbewust te leren door veel te oefenen, vaak met behulp van

allerlei trucjes en tips van het leerboek of de docent. Refereren aan de T1 kan hier niet, dus krijg je tips als:

- Maak de Arabische *h* zoals u uw bril bevochtigd voor het schoonmaken.
- Het geluid dat de schillenboer maakt om zijn paard te laten stoppen (uit een ouder boek over één van de zes kliks uit de taal van de San, die in dat boek nog Bosjesmannen heten).

De *Lonely Planet* is zoals gewoonlijk het meest ter zake. Over de Arabische glottale stop meldt men droogjes: *spreek deze uit alsof u gewurgd wordt.*

Uit onderzoek weten we overigens dat beheersing van dit soort nieuwe elementen weliswaar enige tijd en oefening vergt, maar dat ze uiteindelijk door de meeste T2-leerders goed worden beheerst, of in elk geval *beter* dan de klanken uit de categorie 'similar'. (Wode 1996, Flege 1988). De reden is simpel: er zijn geen klanken in de T1 die interfereren en bovendien werkt de leerder bewust aan verbetering van de uitspraak van deze klanken.

Dan categorie 3, de klanken die enigszins lijken op T1-klanken. Hier gebruikt de T2-leerder dezelfde strategie als bij categorie 1, namelijk vervanging door de T1-klank. Met andere woorden, de T2-leerder ziet deze vage kennissen aan voor oude vrienden, hij hoort de verschillen niet. Op die manier ontstaat fonetische interferentie, zoals bij de uitspraak *kool* voor 'goal' of *krienpies* voor 'Greenpeace'. Het probleem hierbij is dat een leerder zich dat lange tijd kan permitteren: de omgeving reageert er niet op omdat de fout niet erg opvalt, en de communicatie wordt doorgaans niet echt belemmert. Dat verklaart misschien de hardnekkigheid van dit verschijnsel. De leerder is niet gedwongen er aandacht aan te besteden, hoort zelf de afwijking niet, blijft erin volharden en komt er daardoor niet of nauwelijks meer vanaf. Het zijn vaak dit soort fouten waaraan vergevorderde NT2-leerders nog herkenbaar zijn als van oorsprong anderstalig.

Aard van het uitspraakprobleem

We hebben dus twee potentiële bronnen van uitspraakproblemen: een klank is nieuw of hij wijkt af van de T1-klank. De leerder probeert uiteraard om die fouten te voorkomen, maar daarbij loopt hij tegen twee problemen aan. Het is voor een NT2-docent belangrijk om hier alert te zijn en deze goed uit elkaar te houden, omdat er op een verschillende manier op moet worden gereageerd. Een goede diagnose is dus een belangrijk begin van uitspraakverbetering.

Stel dat een uitspraakfout inderdaad samenhangt met het feit dat de klank of de klankreeks niet bestaat in de moedertaal van de cursist. Voor zowel docent als cursist is dat aandachtspunt nummer 1; vraag een cursist maar wat zo moeilijk is aan de uitspraak van het Nederlands en je krijgt onvermijdelijk de verhalen over de diftongen, de /h/, de /x/ of die onmogelijke consonantclusters in woorden als *streep* of *herfst*, al naar gelang de moedertaal van de leerder. Als er al iets aan uitspraak gedaan wordt in het NT2-onderwijs, is dat voornamelijk op deze klanken gericht. Dat is logisch, want er is moeilijk een vervangende klank te vinden die erop lijkt (en probeer je dat toch, dan zeg je meestal echt een ander woord) en uitspraakfouten bij deze klanken springen ook werkelijk 'in het oor'. Het leren beheersen van dergelijke klanken heeft voor de leerder dan ook prioriteit vanaf het begin van het taalleerproces.
Om ze te leren beheersen moet de leerder een *motorisch* probleem overwinnen. Het gaat, letterlijk, om het aanleren van een stand van tong, lippen, kaak die men niet eerder heeft gebruikt bij het maken van een spraakklank, of eventueel niet op die plaats in de mond of niet stemhebbend dan wel stemloos. Vandaar ook tips als *je moet je tong tegen je tanden drukken, je lippen niet sluiten, je tanden op elkaar zetten, je moet hem uitspreken als de p maar dan met geluid erbij, je moet hem achterin in je keel uitspreken*, etc. U hebt zelf wellicht ervaring met de Engelse *th* en *dh*, de Turkse *ı*, de Arabische *h* of, wat exotischer, de verschillende kliks uit het San of het Zulu. Dergelijke problemen zijn vergelijkbaar met de Franstalige cursist die de *h* niet kan uitspreken, de Engelstalige cursist die de diftongen niet uit de keel krijgt, de Turkse of Chinese NT2-leerders die struikelt over medeklinkerclusters, de problemen van zovelen met de *g*.

Deze nieuwe klanken staan voor een beginnende T2-leerder weliswaar bovenaan de agenda, maar als we het hebben over *blijvende* uitspraakproblemen dan zijn ze meestal niet van dit type. Die komen namelijk vooral voor bij het tweede type fout: bij de spraakklank die enigszins lijkt op de T1-klank, maar die niet hetzelfde is (zie ook Van Heuven, deze bundel). Om *die* klanken goed te leren uitspreken hoeft de leerder niet zozeer een motorisch probleem te overwinnen, als wel te *horen* dat de klank anders is. De perceptie en productie van klanken zijn namelijk gerelateerd: leerders kunnen verschillende klanken niet goed produceren zolang ze die niet eerst goed van elkaar kunnen onderscheiden (Llisterri 1995, Flege 1995, Wode 1996, Baker & Trofimovich 2006).[2] Dat is niet eenvoudig, omdat (a) het verschil met de T1-klank klein is, (b) de afwijkende uitspraak meestal niet leidt tot begripsproblemen en (c) de afwijking niet opvalt en de leerder er dus geen feedback op krijgt, noch in het onderwijs noch daarbuiten. Daarom zijn deze fouten veel persistenter; ze worden *langer* verkeerd uitgesproken dan de nieuwe T2-klanken.

Het probleem bij deze fouten is dus een *verkeerde perceptie*. Thio & Verboog (1993) noemen dit type fout een 'luisterfout', ik zal deze term hier verder overnemen. Het zijn deze luisterfouten waarvoor ik aandacht wil vragen, juist omdat ze in het onderwijs goeddeels genegeerd worden en dat ten onrechte, want het zijn niet alleen zeer hardnekkige fouten, ze vormen ook de bron van veel spelfouten bij het schrijven. Een voorbeeld heb ik in de introductie gegeven: de Indonesische cursist die geen onderscheid maakt tussen lange en korte vocalen. Andere voorbeelden zijn: het niet (voldoende) onderscheid maken tussen stemhebbende en stemloze consonanten, het weglaten van de sjwa en de verwisseling van *w/v* (en soms *b)* en van *l/r*.

Naast het motorische en het perceptieprobleem is er overigens nog een derde bron van uitspraakfouten waarop ik kort zal ingaan: de fouten die ontstaan als de leerder zich aan het schriftbeeld vastklampt. Ik denk dat die fouten van voorbijgaande aard zijn, dat ze zich eenvoudig laten corrigeren en dat ze voornamelijk gemaakt worden als de leerder iets hardop moet lezen (reden om dat niet te laten doen, ik kom daar straks op terug). Het schoolvoorbeeld is de verkeerde uitspraak van de sjwa in woorden als *eigenlijk, eindelijk* en *het,* maar ook het uitspreken van de slot-*n* in infinitieven en meervouden behoort hiertoe, evenals de uitspraak /ŋk/, /ŋg/ of /ŋx/ voor /ŋ/ en de verkeerde uitspraak van woorden als *postzegel, Nederlandse, lichtje* en *zakdoek.*

Het is overigens ook mogelijk dat het spellingsuitspraak onder invloed van de *T1* betreft: de Duitse of Turkse NT2-leerder die /nu/ zegt voor *nu,* doet dit vanwege de uitspraak van de Duitse resp. Turkse *letter u;* de klank /y/ bestaat immers ook in beide talen (geschreven als *ü*). Als een Servische, Poolse of Tsjechische NT2-leerder echter /nu/ zegt, dan is de kans groot dat we met een productieprobleem te maken hebben van het eerste type, omdat de /y/ niet voorkomt in deze (en veel andere Slavische) talen.
Om het nog iets ingewikkelder te maken: de uitspraak /səxərɛivə/ voor *schrijven* van veel Turkse cursisten is een combinatie van schriftbeeld-invloed en motorisch probleem: men voegt sjwa's tussen de consonanten om het probleem van het cluster op te lossen en omdat men er vanwege de spelling van uitgaat dat de letter *ch* moet worden uitgesproken, wordt het /səxərɛivə/. Dit probleem is eenvoudig te halveren door deze cursisten uit te leggen dat je de *ch* nooit uitspreekt in dit cluster, dan blijft namelijk alleen het motorische probleem over en wordt het /sərɛivə/.

Hoe werk je eraan in het onderwijs?

Hierboven zijn de volgende bronnen van uitspraakproblemen besproken:

- Motoriek
- Perceptie
- Schriftbeeld

Wil je eraan werken in het onderwijs, dan is het allereerst van het grootste belang deze fouttypen te onderscheiden, omdat je er op een andere manier aan moet werken. Daaraan voeg ik toe dat er meer aandacht aan het tweede type zou moeten worden gegeven en minder aan het eerste en derde, zeker bij meer gevorderde leerders. Simpelweg omdat spellingsuitspraak en motorische problemen meestal vanzelf verdwijnen naarmate de taalvaardigheid toeneemt, wat bij perceptie-problemen niet of veel minder het geval is (zie Van Heuven, De Vries & Van Houten 1986, Van Heuven, deze bundel).

Hoe werk je aan nieuwe klanken die voor de leerder een motorisch probleem vormen? Het is uiteraard nuttig om de beginnende leerder hier op weg te helpen: voordoen en laten imiteren, oefenen, feedback geven en tips over hoe je de klank moet maken. Na het welbekende aanvankelijke gestuntel gaat het daarna meestal snel beter en worden deze klanken in de meeste gevallen uiteindelijk goed beheerst. Een kleine aantal leerders kan desondanks een onoverkomelijk probleem houden met een bepaalde nieuwe klank, omdat ze motorisch niet in staat zijn die te produceren; dit is duidelijk werk voor de logopedist, de meeste NT2-docenten missen de specialistische kennis die nodig is om zo'n probleem te verhelpen.

Is een verkeerde uitspraak het gevolg van een verkeerde perceptie, dan ligt het voor de hand aan die perceptie te gaan werken. Daarmee bedoel ik niet zozeer dat er veel aan luistervaardigheid moet worden gewerkt, maar dat activiteiten, zoals Thio & Verboog (1993: 16) het noemen, gericht moeten zijn op "verscherping van de waarneming". De leerder zal zich dus meer moeten richten op kleine taalelementjes en de verschillen daartussen dan op bijvoorbeeld globaal begrip van langere luisterteksten. Toegegeven: dat lijkt onverenigbaar met de huidige communicatieve, taakgerichte of cp-gestuurde onderwijsvormen, maar daar is tegenin te brengen dat het met een beetje moeite heel goed mogelijk is, dat de wereld niet vergaat als het eens een keer wat minder 'functioneel' is, en dat het werken hieraan het beste vaak en kort kan gebeuren; niemand hoeft er dus een cp minder om te doen, wil ik maar zeggen. Ik zal verderop een paar voorbeelden geven.

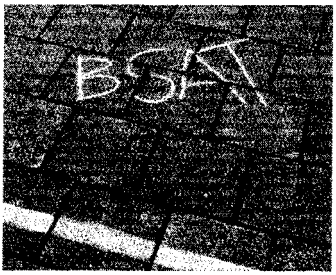
Als derde de invloed van het schriftbeeld: daar kunnen uitspraakfouten ontstaan waar er ook maar een afwijking is tussen schrift en uitspraak, los

van het feit of het om nieuwe, gelijksoortige of bekende klanken gaat. Meestal is het voldoende om leerders erop te wijzen dat je bijvoorbeeld de slot-*n* van infinitieven of meervouden niet uitspreekt, dat de *ij* in het suffix -*lijk* staat voor een sjwa en dat de *ng* voor één klank staat. Het feit dat je dit soort fouten in spontane spraak van gevorderde leerders zelden of nooit hoort, is een indicatie dat het hier incidentele, voorbij-gaande fouten betreft die meestal niet het grootste probleem vormen.

Werken aan 'luisterfouten'?

Uit het bovenstaande volgt dat uitspraakonderwijs zich vooral op luisterfouten en perceptie zou moeten richten, zeker bij meer gevorderde leerders. Maar omdat het hier gaat om uitspraakafwijkingen die meestal niet heel groot zijn, kun je je afvragen hoe ernstig dit soort fouten eigenlijk zijn en of de ernst wel rechtvaardigt dat er überhaupt lestijd aan besteed wordt. Ik denk van wel, en wil daar vier argumenten voor geven.

Op het internet vond ik een enquête onder taaldocenten met daarin de vraag: *zou u zelf graag een tweede taal accentloos willen spreken?* Meer dan 90% van de docenten antwoordde *ja* op deze vraag. De vervolgvraag was: *vindt u het belangrijk dat uw cursisten het Engels accentloos leren spreken?* Daarop antwoordde minder dan 40% bevestigend. Er werd helaas geen toelichting gegeven, maar waarschijnlijk zal men wel denken: *het gaat toch primair om communicatie en het overbrengen van de boodschap...* Enfin, u kent het argument.
Toch is dit vreemd. Ik weet namelijk zeker dat ook meer dan 90% van die cursisten de T2 graag accentloos zou willen spreken, om dezelfde reden waarom de docenten dat willen. Dit feit op zich zou voor mij in elk geval reden zijn om er in het onderwijs aan te blijven werken...
... maar er is meer. Ik zei eerder: dit type fouten leidt ook tot spelfouten bij het schrijven. Je hoeft maar even om je heen te kijken en ze duiken bij bosjes op. Zie bijvoorbeeld de volgende foto, gemaakt op 29 april 2007 in Amsterdam-West:



In de buurt waarin ik woon zijn veel allochtone winkeliers. Dit komt uit de folders die in de afgelopen weken in de bus vielen:

Reserweren – gereserverd – garnal (voor 'garnalen') – *honin – zwaart – riets – zevendig*

Kijkt u er de schrijfproducten van uw cursisten maar eens op na: veel spelfouten zijn van dit type en houden verband met de perceptie.
Een derde argument: aan de perceptie werken leidt niet alleen tot een betere uitspraak, maar ook, uiteraard zou ik zeggen, tot een betere verstavaardigheid, een ander ondergeschoven kindje in het NT2-onderwijs. En dat is, als voorwaardelijke vaardigheid van begrijpend luisteren, heel erg nuttig en nodig, omdat verkeerd of niet begrijpen heel vaak wordt veroorzaakt door verkeerd of niet verstaan (zie hiervoor de bijdrage van Hosea aan deze bundel).
Een vierde argument ten slotte: misschien leiden dit soort fouten niet meteen tot ernstige communicatieproblemen, het is zeker wel zo dat de T1-spreker veel meer *moeite* moet doen om de T2-spreker te volgen. Nee, dat geldt niet voor NT2-docenten, wij zijn bestand tegen de zwaarste accenten. Maar voor de mensen daarbuiten is dat anders: die zijn heel wat sneller vermoeid en hebben soms weinig geduld. Thio & Verboog (1993: 19) merken hierover misschien wel terecht op dat, vanwege de "geringe tolerantie voor een afwijkende manier van spreken in onze maatschappij", afwijkingen al snel worden geassocieerd met "een karakter- of gedragsfout" (zoals onbeleefdheid, onverschilligheid, ongeïnteresseerdheid).
Naast de grotere inspanning die het de T1-spreker kost, kan een accent bovendien afleiden van de inhoud, op een soms storende manier. Wilt u dat eens ervaren, luister dan op zaterdagavond laat naar presentator Martin Simek, die dan op radio 1 een gast interviewt. Martin maakt nogal wat uitspraakfouten van dit type. Het meest opvallend is dat hij de /y/ ongerond uitspreekt, waardoor het meer een /i/ wordt. Ook laat hij de sjwa vaak weg. "Vertel i eens, waar ben i geborn?" vraagt hij bijvoorbeeld. Je denkt regelmatig 'Wat zegt hij nu precies?' of iets soortgelijks dat in elk geval niets met de inhoud te maken heeft. Bij beluistering zult u merken: het gaat bijna uitsluitend om luisterfouten, die door een korte perceptie-training van vocalen waarschijnlijk snel zouden verdwijnen.

Samenvattend: de meeste NT2-cursisten vinden een goede uitspraak erg belangrijk, de schrijfvaardigheid en de verstavaardigheid winnen erbij en het communicatiegemak eveneens. Genoeg redenen dus om problemen op dit terrein niet te negeren en eraan te werken. De vraag is nu: *hoe*, uitgaand van het gegeven dat we NT2-docenten zijn en geen logopedisten. Ik doe een aantal suggesties die geen buitensporige tijdinvesteringen vragen van docent of cursist. Allereerst een paar algemene en dan een aantal gericht op luisterfouten in het bijzonder.

Werken aan uitspraak in de NT2-klas

1. Verdiep u in het Nederlandse klanksysteem en in de T1-klanksystemen van de cursisten.
   Ik weet het, dat laatste kan niet. Maar het kan wel een beetje, en dat helpt ook erg. Neem bijvoorbeeld eens kennis van het klanksysteem van het Turks en het Arabisch, en stel de verschillen met het Nederlands vast. Op internet kunt u allerlei inventarisaties en vergelijkingen tussen klanksystemen vinden die erg verhelderend zijn. Zo liet ik onlangs dit eenvoudige (en niet helemaal linguïstisch verantwoorde) overzichtje zien aan een aantal NT2-docenten:

TURKS	ARABISCH	NEDERLANDS
A	A	A
I	AA	AA
i	U	i
E	UU	IE
O	i	E
Ö	IE	EE
U		O
Ü		OO
		EU
		U
		UU
		OE
		SJWA
		(+ tweeklanken EI, UI en AU)

   Oh, zeiden ze, nu begrijpen we waarom die altijd dit zegt en die altijd dat...
   Het maakt je alert, je weet waar en waardoor problemen zouden kunnen ontstaan. Ik liet die vergelijking van klanksystemen overigens altijd door de cursisten zelf maken en al was die dan misschien niet helemaal correct, je leert er als docent en als cursist toch veel van. Maar dat kan denk ik alleen met wat hoger opgeleide cursisten.
   Neem verder eens kennis van de *basics* van het Nederlandse klanksysteem en van begrippen die voor de NT2-docent heel handig zijn om paraat te hebben: de kenmerken waarmee je klanken kunt onderscheiden bijvoorbeeld, zoals *stemhebbend / stemloos, gespannen / ongespannen, gerond / ongerond* en de verschillende articulatieplaatsen. En natuurlijk de klinkerdriehoek. Onmisbaar gereedschap voor het maken van een diagnose en erg handig bij het bieden van hulp bij de uitspraak.[3]

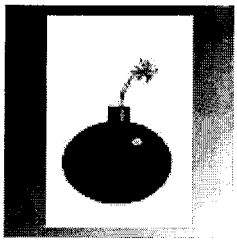
2. Het is niet effectief om een cursist zomaar eens af en toe te corrigeren op uitspraak, zeker niet tijdens een spreektaak waarbij de leerder gefocust is op de inhoud. Probeer liever eerst een goed beeld te krijgen van de fouten die een leerder maakt en de mogelijke oorzaak daarvan. Maak daarbij onderscheid tussen incidentele uitspraakfouten (de verkeerde uitspraak van een bepaald woord) en structurele (de verkeerde uitspraak van bepaalde klanken in heel veel woorden). Bij fouten van het eerste type kan onmiddellijke feedback afdoende zijn, in het tweede geval zal de leerder systematisch en gericht aan verbetering moeten werken, bijvoorbeeld met een imitatie-taak, een discriminatietaak of een soortgelijke taak waarbij de leerder zich even *alleen* op een bepaalde klank richt en niet op allerlei andere lastige zaken.
3. Het is niet eenvoudig voor een docent om zich een goed beeld te vormen van de uitspraak tijdens het luisteren naar een cursist, omdat zoveel aspecten om aandacht vragen: inhoud, grammatica, woordgebruik, passendheid. Neem daarom eens een stukje spontane, niet-voorgelezen spraak van een cursist op en luister er later een aantal malen rustig naar.
4. Kijk eens met uitspraakogen naar een schrijfproduct van cursisten, met name de spelfouten. Welke spelfouten zijn dat, welke hebben te maken met het niet kennen van de spellingsregels en welke met een verkeerde perceptie?

Kortom: vorm uzelf een goed beeld van wat cursisten moeten leren, waar de potentiële problemen zitten gezien de T1 en waar zich daadwerkelijk problemen voordoen. Bepaal dan waaraan en op welke manier u eraan wilt laten werken. Vier algemene suggesties daarvoor:

1. Besteed veel aandacht aan luistervaardigheid en doe dat *zonder geschreven tekst.* Bijna elke NT2-methode bevat dialoogjes, maar wat gebeurt daarmee in praktijk? Ze worden meestal beluisterd terwijl de cursist *meeleest* (zie bv. Van Kampen 1996). En zoals dat ook gaat met ondertitels op tv: als men de keuze heeft tussen luisteren en lezen, dan wordt het lezen. Op die manier zijn het dus nog nauwelijks luisteroefeningen te noemen. Hou de geschreven tekst dus in eerste instantie uit de buurt, laat luisterteksten vaker horen (meer dan tweemaal[4]) en zorg dat cursisten zich niet alleen richten op globaal begrip, maar ook op *precies verstaan.* Dat kan bijvoorbeeld heel simpel door enkele zinnen uit de luistertekst op schrift voor te leggen en daaruit een paar moeilijk verstaanbare woorden of betekenisloze functie-woorden weg te laten, die men dan tijdens het beluisteren invult. Met fragmenten uit bijvoorbeeld het radionieuws kan men hetzelfde doen; cursisten vinden ze niet alleen inhoudelijk interessant maar bovendien erg nuttig om mee te werken, en ze worden er ook heel snel beter in.[5]

2. Stop met het hardop laten lezen van zinnen of teksten. Dit heeft geen enkel positief effect op de uitspraak (noch op iets anders), het geeft ook geen goede *indicatie* van de uitspraak (leerders maken namelijk andere fouten in spontane spraak, zie Neri e.a. 2006) en het *veroorzaakt* hooguit spellingsuitspraak, waardoor de cursist nog verder van huis is.
3. Werk vaak en kort aan uitspraak. Vooral bij minder functionele oefeningen kan het snel vervelen en goed resultaat is alleen door herhaling te bereiken.
4. Kijk voor ideeën vooral eens rond op internet. Op Nederlandse sites zult u weinig bruikbaars aantreffen, maar op Engelstalige des te meer: het staat er echt vol met de aardigste ideeën op dit terrein. Er bestaan ook een paar boeken met ideeën voor oefening van de uitspraak (zie verderop). Als u er wat tijd insteekt, kunt u echt maanden vooruit.[6]

Dan het werken aan luisterfouten. Werken aan de uitspraak is niet alleen een productieve activiteit, zoals ik heb betoogd, er is veel te winnen door het verbeteren van de perceptie, vooral bij meer gevorderde leerders. Het gaat daarbij dus om precieze waarneming. Traditioneel werd dit geoefend met bijvoorbeeld minimale paren van het type *man-maan* of met nonsenswoorden, met woordkaartjes of met opdrachten van het type "in welk woord hoor je de *eu?*". In Thio & Verboog (1993) kunt u een aantal typische voorbeelden vinden.
Het is geen wonder, gezien de heersende opvattingen over T2-onderwijs, dat dit type oefening in onbruik is geraakt en onder de kop "niet-functioneel" is afgevoerd naar het taalmuseum, maar dat lijkt me niet helemaal terecht, om een aantal redenen.
Ten eerste hebben cursisten veel minder moeite met dergelijke oefenvormen dan docenten. Zeker als ze het zelfstandig op de computer kunnen doen en als er een spelelement aan is toegevoegd. Twee voorbeelden hiervan:
Eén van onze studenten heeft een paar jaar geleden een heel eenvoudig oefenprogrammaatje gemaakt voor de computer: de cursist ziet twee plaatjes, hoort een woord en moet het juiste plaatje aanklikken.



Voorbeeld van een stimulus uit de klankonderscheidingstaak uit het experiment van Goedegebure (2000).

Ze heeft dat programma voorgelegd aan cursisten met NT2-niveau 2 (A2) en NT2-niveau 4 (B2). Bij de pretest bleek dat beide groepen niet verschilden: ongeveer 3 op de 10 woorden werden verkeerd verstaan door beide groepen (waaruit overigens weer blijkt dat dit soort luisterfouten niet verdwijnen naarmate de taalvaardigheid groeit). Beide groepen kregen vervolgens een kort trainingsprogramma en daarna een tweede toets. Bij die tweede toets bleek dat met name de cursisten van het allerhoogste niveau vooruit waren gegaan; bij de cursisten van niveau 2 was geen verbetering zichtbaar. Training hierin bleek dus vooral voor gevorderde cursisten effectief.
Ik breng dit naar voren om te laten zien dat het kort kan en dat het effectief kan zijn, maar ook om iets anders. De cursisten bleken het namelijk erg nuttig en hartstikke leuk te vinden om de oefeningen te doen en gaven aan dat graag veel vaker te willen. Functioneel of niet.

Een tweede voorbeeld: op de website van *TESOL* vertelt een T2-docent dat zij iedere dag de volgende oefening met haar groep doet, uiteraard steeds met tien andere woorden:

Wat is het goede telefoonnummer?									
bos	*boes*	*boos*	*bas*	*bies*	*baas*	*buis*	*bes*	*bus*	*bis*
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*0*

Haar conclusie: de cursisten vinden het enorm leuk om dit te doen, het kost nauwelijks tijd - het kan bij wijze van spreken tussen twee cp's door - en je merkt een sterke vooruitgang als je het regelmatig doet.
Wat mij betreft hoeft u zich dus niet gewetensbezwaard te voelen als u zich aan dergelijke oefeningen bezondigt. Integendeel, het lijkt me een zeer effectieve manier om aan de verstavaardigheid te werken *en* aan de uitspraak *en* aan de spelvaardigheid.
Maar ook als u het wat functioneler wilt, kan dat heel goed. Zie bijvoorbeeld de suggesties in het boek *Pronunciation games* van Hancock (1996) of de voorbeelden in Van Veen (2006), Chela-Flores (2001) en Brown (2001). Gewoon doen, zou ik zeggen.

Welke klanken hebben voorrang?

Een relevante vraag voor het onderwijs is verder nog *welke* klanken het meest in aanmerking komen voor training. Tot voor kort was hierover, althans met betrekking tot het Nederlands, weinig informatie voor-handen. In de meeste publicaties wordt hooguit gesteld dat een goede uitspraak van medeklinkers belangrijker is dan die van klinkers (zie bv. Thio &

Verboog 1993: 49) en dus meer aandacht verdient. Recent onderzoek, met name dat van Ambra Neri en collega's, geeft echter een ander beeld. Neri heeft in een serie experimenten vastgesteld welke klanken voor de grootste groep NT2-leerders problematisch zijn (Neri e.a. 2006, Neri 2007). Daaruit kwam het volgende naar voren:

- Klinkers leveren veel meer problemen op dan medeklinkers (dit was overigens eerder geconstateerd door o.a. Flege 1988, Strange 1995, Wode 1996, zie ook Van de Craats, deze bundel).
- De uitspraak van medeklinkers verbetert sterk naarmate de leerder taalvaardiger wordt, bij klinkers is dat veel minder het geval.

Op basis van de experimenten is een lijst opgesteld van de tien voor NT2-leerders meest problematische klanken van het Nederlands. Dat zijn de volgende:

Klank	**wordt**
/ɑ/	/a/
/a/	/ɑ/
/y/	/u/
/Y/	/u/
/œi/	/au/
/ɛi/	[ei], /ɑi/ of /ai/
/x/	/k/, /g/ of /h/
/h/	/x/
Invoeging sjwa in clusters	
Toevoeging [g] na /ŋ/	

Bij het opstellen van deze lijst is overigens rekening gehouden met de *frequentie* van de klank (de /Ø/ ontbreekt bijvoorbeeld vanwege infrequent voorkomen) en ook met de persistentie (fouten die alleen bij beginners voorkwamen ontbreken). Bovendien is rekening gehouden met de mate waarin de fout de communicatie bemoeilijkt.

We zien dat het meestal vocalen betreft (ook /ɔ/-/o/ en /ɛ/-/e/-/ə/ verwisselingen kwamen vaak voor) en meestal luisterfouten. Het ligt dus voor de hand om de training vooral te richten op een betere perceptie van vocalen (de diftongen en het onderscheid *kort-lang*) en op een betere uitspraak van de consonanten /x/ en /h/.
Het is belangrijk om hierbij nog op te merken dat het gaat om fouten die die gemiddeld (over alle T1-groepen) het meest werden gemaakt. Sommige fouten werden door bepaalde T1-groepen helemaal niet gemaakt (Scandinaviërs en Franstaligen hebben geen enkel probleem met de /Ø/, Turks- en Arabischtaligen niet met de /h/), andere fouten werden maar door een enkele groep T1-sprekers gemaakt, maar dan ook

wel heel vaak (problemen met de /h/ komen bijvoorbeeld voornamelijk voor bij Romaans- of Slavischtalige T1-sprekers). Bij de keuze van klanken voor een training is het dus van belang de moeder-talen van de cursisten goed in het oog te houden.[7]

Tot slot nog dit: natuurlijk horen *productieve* oefeningen er ook bij. De leerder moet namelijk niet alleen verschillen tussen klanken kunnen horen, hij moet ook kunnen horen hoever hij daar zelf naast zit. Op die manier kan hij zijn eigen uitspraak van een klank langzaam maar zeker bijstellen. Het is dus nodig dat de cursist zichzelf hoort en kan vergelijken met de uitspraak van doeltaalsprekers. Ook dat is tamelijk eenvoudig te realiseren, bij sommige leergangen wordt hiertoe ook software meegeleverd (zie bv. Stumpel & Van Kampen, deze bundel). De cursist kan dan luisteren naar de uitspraak van een woord en het vervolgens nazeggen. Dan kan hij beide afluisteren en vergelijken, en vervolgens opnieuw inspreken net zolang tot hij tevreden is.
Maar je kunt ook eenvoudigweg een cursist iets laten zeggen en het de andere cursisten laten opschrijven, of de telefoonoefening hierboven door een cursist laten oplezen; het aantal goede telefoonnummers is dan een indicatie van de uitspraak van de cursist, en je kunt zelfs zien welke klank het moeilijkst is voor die cursist: die waarbij door de andere cursisten het vaakst een verkeerd cijfer is gekozen.

Het werken aan de uitspraak (en aan de perceptie in het bijzonder) is haalbaar, erg nuttig en zelfs heel leuk. Samen met de andere auteurs uit deze bundel hoop ik u hiervan te hebben overtuigd; het zou prachtig zijn als er in het NT2-onderwijs weer systematisch aandacht zou zijn voor deze vaardigheid. Onze cursisten zouden er zeer mee geholpen zijn.

Noten

1. De termen *kort* en *lang* zijn niet helemaal correct, zie hiervoor de bijdrage van Van Heuven aan deze bundel.
2. Er zijn overigens alternatieve voorstellen gedaan, namelijk dat (voor sommige klanken en bij sommige leerders) productie *voorafgaat* of *vooraf kan gaan* aan perceptie. Waarschijnlijk spelen variabelen als verblijfsduur, leeftijd, T2-vaardigheid en *self-perception ability* hierbij een bepalende rol (zie Llisterri 1995 of Baker & Trofimovich 2006 en de verwijzingen aldaar).
3. Bijvoorbeeld op: http://nl.wikipedia.org/wiki/Klankinventaris_van_het_Nederlands
4. *Luisteren* wordt door cursisten als het moeilijkste onderdeel van het leren van het Nederlands ervaren, en een aanzienlijk deel van de cursisten vindt tweemaal luisteren naar een luistertekst niet voldoende (zie Van Kampen 1996).
5. Elliott (1997) bespreekt enkele studies waarin het positieve effect van veel 'auditory exposure' op uitspraak is vastgesteld. De auteur stelt wel dat er extra winst kan worden geboekt met gerichte uitspraaktraining, waarmee kan worden voorkomen dat de uitspraak op een bepaald niveau stabiliseert en er geen vooruitgang meer wordt geboekt, ongeacht de hoeveelheid input (1997, 101).

6. Zie bv. de artikelen en links op http://nceltr.edu.au/resources/pronbib.htm#3
7. Een bruikbaar overzicht van veelgemaakte fouten per taalgroep is te vinden in Neri e.a. 2006, p. 372-373.

Literatuur

Baker, W. & P. Trofimovich (2006), 'Perceptual paths to accurate production of L2 vowels: the role of individual differences.' *IRAL* 44, 3: 231-250.

Brown, H.D. (2001), *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.* Second ed. London: Longman.

Chela-Flores, B. (2001), 'Pronunciation and language learning: An integrative approach'. *IRAL* 39, 85–101.

Elliott, A.R. (1997), 'On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach.' *Hispania* 80, 1: 95-108.

Flege, W. (1988), 'The production and perception of foreign language speech sounds'. In: H. Winitz (ed.), *Human communication and its disorders: a review.* Norwood: Ablex, 224-401.

Flege, W. (1995), 'Second language speech learning: theory, findings, and problems.' In: W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience.* Baltimore: YP, 233-272.

Goedegebure, M. (2000), *Is uitspraakonderwijs productief? De rol van auditieve perceptie binnen het uitspraakonderwijs.* Doctoraalscriptie. Amsterdam: VU.

Hancock, M. (1996), *Pronunciation Games.* Cambridge: CUP.

Heuven, V. J. van, E. van Houten & J. W. de Vries (1986), 'De perceptie van Nederlandse klinkers door Turken.' *Spektator,* 15, 225-238.

Kampen, H. van (1996), *Effect en gebruik van Code Nederlands: een leergang in praktijk.* Amsterdam: VU.

Llisterri, J. (1995), Relationships between speech production and speech perception in a second language. In: K. Elenius & P. Branderud (eds.), *Proceedings of the XIIIth international congress of phonetic sciences.* Volume 4. Stockholm, KTH / Stockholm University, 92-99.

Neri, A., C. Cucchiarini & H. Strik (2006), 'Selecting segmental errors in non-native Dutch.' *IRAL* 44, 4: 357-404.

Neri, A (2007), *The pedagogical effectiveness of ASR-based computer assisted pronuciation training.* Dissertatie. Nijmegen: RU.

Strange, W. (1995), 'Cross-language studies of speech perception and production in second language learning.' In: W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experience.* Timonium: YPI, 3-45.

Thio, K. & M. Verboog (1993), *Verstaanbaar spreken. Een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal.* Muiderberg: Coutinho.

Veen, Chr. van (2006), 'De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.' In: B. Bossers (red.), *Vakwerk 3. Achtergronden van de NT2-lespraktijk.* Amsterdam: BVNT2, 55-64.

Wode, H. (1996), 'Speech perception and L2 phonological acquisition.' In: P. Jordens & J. Lalleman (eds.), *Investigating second language acquisition.* Berlin: Mouton, 321-353.

Over de Beroepsvereniging van Docenten NT2

Sinds de oprichting op 28 januari 2003 houdt de BV NT2 zich bezig met informatie-uitwisseling, belangenbehartiging en deskundigheids-bevordering ten behoeve van docenten Nederlands als Tweede taal in Vlaanderen en in Nederland.

Het bestuur bestaat uit:

Annemieke Zevenhuijzen, voorzitter
Aart Evert Lokhorst, secretaris
Simon Verhallen, penningmeester
Douwe Brouwer, bestuurslid
Marjolijn Kaak, bestuurslid
Jan Strijbol, bestuurslid

Informatie over de activiteiten van de BV NT2 is te vinden op de eigen website van de vereniging: www.bvnt2.org. De website wordt ook door leden gebruikt als virtuele ontmoetingsplaats, overlegruimte en discussieplatform. De leden worden regelmatig per elektronische Nieuwsbrief, e-mail en per post op de hoogte gehouden van geplande activiteiten van de vereniging. Daarnaast publiceert de BV NT2 regelmatig in tijdschriften zoals *LES, Profiel* en *Alfa-nieuws.*

Er is een aantal werkgroepen gevormd rond de volgende thema's:

- Kwalificaties en Competenties
- Externe Contacten
- Staatsexamen en Inburgeringsexamen
- Alfabetisering
- Conferenties
- Zelfstandig Ondernemen en NT2

De BV NT2 is een groeiende, actieve vereniging. Diverse leden fungeren als contactpersoon door binnen hun werkkring de informatie van de vereniging verder te verspreiden en collega's enthousiast te maken voor de activiteiten van de BV NT2. Aanmelding als lid en/of contactpersoon is mogelijk via onze website.

Eerder verschenen in deze reeks

In 2004 is verschenen: een bundel met lezingen gehouden op de eerste grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2. Deze conferentie vond plaats te Heino in 2003. De volgende artikelen zijn erin opgenomen:

Folkert Kuiken : *Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal*
Ellie Liemberg: *Het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus*
Jan H. Hulstijn: *Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren*
Ruud Stumpel: *Het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal*
Bart Bossers: *Zoveel lezers, zoveel wensen...Leesvaardigheidstraining in de NT2-klas*

In 2005 verscheen Vakwerk 2, met lezingen gehouden op de tweede grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2 (Vierhouten 2004). De bundel bevat de volgende artikelen:

Kris van den Branden: *Vijf vragen over taakgericht taalonderwijs*
Jeanne Kurvers: *Schrijven voor beginners*
Peter Schoenaerts: *Drama in het NT2-onderwijs*
Peter Jordens: *Inversie bestaat niet*
Bart Bossers: *Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving*
Annemie Decavele & Leen Verrote: *Typisch?! (Inter)culturele communicatie in de NT2-klas*

Vakwerk 3 verscheen in 2006. Erin opgenomen zijn de lezingen gehouden op de NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, 2006. De bundel bevat de volgende artikelen:

Wilfried Decoo: *Op de golven van talenmethodiek: een blik vanuit het kraaiennest.*
Jan-Arjen Mondria: *Mythen over vocabulaireverwerving.*
Ineke van de Craats: *Obstakels op de NT2-snelweg.*
Alied Blom: *Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan?*
Folkert Kuiken: *Focus on form als alternatief voor grammaticaonderwijs.*
Bart Bossers: *NT2 en het nieuwe leren.*
Chris van Veen: *De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.*

De bundels zijn, zolang de voorraad strekt, verkrijgbaar bij het secretariaat van de BV NT2.