

HOOFDSTUK III: ACCENTUERING EN VREEMDETAALVERWERVING

3.0. Inleiding

Hoewel er in het verleden al vrij veel onderzoek is gedaan naar prosodische verschijnselen (zie de hoofdstukken I en II voor een overzicht), hebben die eigenaardig genoeg weinig aandacht gekregen in het vreemdetaalverwervingsonderzoek, waar vooral is gefocust op segmentele eenheden (zie o.a. de studies in Hannahs & Young-Scholten 1997, Ioup & Weinberger 1987, James 1988). Het is dan ook weinig verbazend dat Leather & James (1991: 332) in hun overzichtsartikel over het uitspraakverwervingsonderzoek het volgende vaststellen:

It is very noticeable that, although some research has been devoted to (sentence) intonation, most work has hitherto concentrated on what traditionally have been considered lower level speech phenomena – the phoneme, the distinctive feature, the syllable, and so on. For a fuller understanding of L2 speech acquisition, this concentration will need in the future to be balanced by closer attention to higher level patterning in the discourse domain.

Wat waar was in het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw, is het vijftien jaar later nog steeds. Er is immers nog steeds heel weinig bekend over het leerproces van prosodische verschillen zoals klemtoon, accent en intonatie door leerders met verschillende moedertaal-achtergronden. In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de huidige stand van zaken voor wat betreft het leerproces van de accentuering in een vreemde taal.

Er wordt eerst kort ingegaan op de tussentaalhypothese en de factoren die een invloed (kunnen) hebben op het uitspraakverwervingsproces. Daarna wordt een kritisch overzicht gegeven van de literatuur over de accentueringstrategieën van vreemdetaallearners. Er wordt m.n. aandacht besteed aan i) de distributie van nadruksaccenten in de uiting, ii) de fonetische eigenschappen ervan en iii) het gebruik van (niet-)prosodische middelen om de in informatief opzicht belangrijkste zinslelementen op de voorgrond te plaatsen. De bespreking in dit hoofdstuk vormt het laatste onderdeel van de theoretische voorstudie die ten grondslag ligt aan de experimentele studie van de accentuering in de leerderstaal waarvan in het tweede deel van deze dissertatie verslag wordt uitgebracht.

3.1. De tussentaalhypothese

Ter aanduiding van het taalsysteem dat tweede-/vreemdetaallearners met behulp van de gekregen taalinput hebben opgebouwd, gebruikt men in de vakliteratuur in navolging van Selinker (1972) het begrip ‘tussentaal’. Andere termen die naar nagenoeg hetzelfde

verschijnsel verwijzen, zijn o.a. '*idiosyncratic dialect*' (Corder 1971) en '*approximative system*' (Nemser 1971). Het zou me te ver voeren de ontstaansgeschiedenis van Selinkers tussentaalhypothese tot in de details te bespreken. Voor uitgebreider informatie verwijs ik de lezer naar o.a. Ellis (1994), Larsen-Freeman & Long (1991), Selinker (1992). Hier wil ik vooral wijzen op de voornaamste kenmerken van de tussentaal, nl.

- **De tussentaal is het resultaat van een creatief proces.** In tegenstelling tot wat de eerste analyses van de leerderstaal suggereerden, vormt het taalsysteem van T2-/VT-leerders geen vereenvoudigde versie van de doeltaal. Het is in de visie van zowel Selinker (1972) als Corder (1971) en Nemser (1971) een volwaardig regelsysteem met een eigen structuur en een eigen dynamiek dat de leerder op basis van de gekregen input opbouwt en dat dus zijn taalcompetentie weerspiegelt (Hulstijn 1978: 88). De tussentaal vormt met andere woorden een noodzakelijke stap, of een soort overgangsfase, in de verwerving van de doeltaal.
- **De tussentaal vertoont synchrone én diachrone variabiliteit.** Net als alle natuurlijke talen geeft de leerderstaal blijk van variatie. Synchrone variabiliteit kan de gedaante aannemen van zowel variatie in de taalproducties van eenzelfde spreker als variabiliteit tussen de taalproducties van verschillende leerders. Zulke verschillen kunnen vrij systematisch zijn. Ze beantwoorden dan aan bepaalde, b.v. stilistische en/of contextgebonden, regels. Daarnaast vertoont de leerderstaal ook een hoge graad van 'vrije variatie'. Dit type variatie ontstaat m.n. wanneer twee taaleenheden naast elkaar bestaan en door elkaar worden gebezigd om eenzelfde betekenis uit te drukken (Ellis 1994: 126). Die vrije variatie wordt mogelijk gemaakt doordat 'learners will not hear many language models like their own and so will not receive much linguistic reinforcement for their variety' (Larsen-Freeman & Long 1991: 82). Kortom, vrije variatie fungeert bij de vreemdetaallearder als 'the impetus to make his interlanguage system more efficient' (Ellis 1985: 94), m.a.w. als de voornaamste oorzaak van taalverandering (diachrone variabiliteit). Er treedt herstructurering van het tussentaalmateriaal op, en als gevolg hiervan kan de tussentaal het best worden opgevat als 'een reeks van grammatica's die gaandeweg meer gaan lijken op de grammatica van de doeltaal (Hulstijn 1978: 88).
- **De tussentaal is doordringbaar.** Hiermee wordt bedoeld dat de tussentaal de invloed van allerlei factoren ondergaat. Die hebben tot voornaamste gevolg dat de leerderstaal vrij veel variatie vertoont (zie supra). Tot de factoren die de tussentaal kunnen doen variëren, behoren o.a. de gebruikte testprocedure, de linguïstische context, het al dan

niet formele karakter van de situatie, enz. Al die aspecten wijzen erop dat vreemdetaallearners – net als in hun T1 – in hun tussentaal ook over verschillende registers beschikken (zie in dit verband het bekende artikel van Tarone 1979, *‘Interlanguage as a Chameleon’*). Daarnaast kunnen een aantal sprekergebonden kenmerken ook een invloed hebben op de tussentaal, b.v. de graad van aandacht, het T2-beheersingsniveau, de leeftijd, het geslacht, de moedertaalachtergrond, enz. Wat de invloed van de T1 op de T2 betreft, is het opmerkelijk dat er heden ten dage nog steeds geen consensus bestaat omtrent het aandeel van de moedertaal in het verwervingsproces van de doeltaal. Vast staat in ieder geval dat de cross-linguïstische invloed van de T1 op de T2 verschillende vormen kan aannemen, o.a. positieve en/of negatieve transfer, vermijding en/of onderrepresentatie van taalstructuren, oververtegenwoordiging van bepaalde, op de T1 lijkende T2-structuren (zie Odlin 1989). Nauw verbonden met het al dan niet intreden van die leerprocessen is de gemarkeerdheidsgraad van het doeltaalverschijnsel (Beheydt 2000b, Gass 1979).

3.2. Factoren in het uitspraakverwervingsproces

Het is een merkwaardig verschijnsel dat het merendeel van de literatuur over uitspraakverwerving niet zozeer handelt over de eigenlijke uitspraakproblemen van vreemdetaallearners, maar veeleer over de factoren die het uitspraakverwervingsproces (on)gunstig (kunnen) beïnvloeden. Op dat vlak kan er pakweg een onderscheid worden gemaakt tussen twee categorieën factoren, nl.

- **Persoonsgebonden variabelen**, b.v. leeftijd, moedertaalachtergrond, motivatie, perceptie.
- Institutionele factoren betreffende de **leersituatie**, b.v. instructie, frequentie van correctie, type feedback, contacten met de doeltaal.

De rol van de zonet genoemde factoren in het leerproces van de uitspraakkenmerken van een vreemde taal wordt in 3.2.1 en 3.2.2 in meer detail besproken.

3.2.1. Persoonsgebonden variabelen

Een van de meest besproken factoren in het uitspraakverwervingsonderzoek is **leeftijd**, en dan m.n. de vraag of er wel degelijk een ‘kritische periode’ bestaat waarna ‘*nativeness*’ op het gebied van de uitspraak (haast) onmogelijk bereikt wordt. In haar oorspronkelijke formulering houdt de ‘*Critical Period Hypothesis*’ van Lenneberg (1967; voortaan CPH) in feite in dat

succesvolle uitspraakverwerving tussen de leeftijd van twee en het begin van de puberteit bijna gegarandeerd is. Na de puberteit zou de leerder dan niet meer over de nodige hersenplasticiteit beschikken om de doeltaal accentloos te leren (uit)spreken. Voor dit betoog volstaat het om op te merken dat de CPH vrij controversieel is (geweest), en dat er in de loop der jaren een aantal alternatieve visies zijn voorgesteld. Een voorbeeld hiervan vindt men in Seliger (1978) waarin voorgesteld wordt de CPH door een '*Multiple Critical Period Hypothesis*' te vervangen. Het voornaamste argument hiervoor bestaat er volgens de auteur in dat hemisferische specialisatie in verschillende fases gebeurt tijdens welke er een geleidelijke herstructurering van het taalvermogen plaatsvindt. In deze visie is er dus niet één kritische periode, maar zijn er meerdere kritische periodes (Seliger 1978: 6). Nog verschillend is het standpunt van Scovel (1988) volgens wie er geen kritische periode(s) bestaat (bestaan) voor het leren van een vreemde taal. Hier maakt de auteur echter een uitzondering voor het verwerven van een accentloze uitspraak omdat 'phonological production is the only aspect of language performance that has a neuromuscular basis (Scovel 1988: 101). Volgens hem duurt de optimale tijdspanne voor het leren van de uitspraak vanaf de geboorte tot de leeftijd van ongeveer twaalf jaar. Leerders die na die leeftijdsgrens een vreemde taal beginnen te leren, zullen er nooit in slagen 'to pass them off as native speakers phonologically' (Scovel 1988: 185). Uit Bongaerts e.a. (1993) blijkt echter dat een late start in termen van uitspraakverwerving gecompenseerd kan worden door (een samenspel van) factoren binnen en buiten de taalleerder, o.a. een hoge motivatie en veel kwalitatief goede feedback (zie infra). Voor een synthese van het onderzoek naar het effect van leeftijd op het uitspraakverwervingsproces verwijs ik de lezer naar o.a. de recente studie van Moyer (2004).

Een andere factor die met betrekking tot het verwervingsproces van de uitspraak van een vreemde taal vrij veel aandacht heeft gekregen, is de **cross-linguïstische invloed van de moedertaal**. Laat ik er in dit opzicht meteen op wijzen dat er in de meeste studies uitsluitend aandacht wordt besteed aan de verwerving van (een beperkt aantal) spraakklanken, en niet zozeer aan prosodische verschijnselen zoals klemtoon en accent. In het tweede deel van deze dissertatie zal dan ook worden geprobeerd wat meer te weten te komen over de verschijningsvormen van moedertaalinfluens op het leerproces van de accentuering in een vreemde taal. Voor overzichten van de literatuur over de verwerving van segmentele verschijnselen verwijs ik o.a. naar Hannahs & Young-Scholten (1997), James (1988), James & Leather (1987, 1997) en Leather & James (1991). In deze paragraaf wil ik vooral wijzen op de gangbare

terminologie met betrekking tot de invloed van de moedertaal op het verwervingsproces van een vreemde taal.

In de behavioristische leertheorie wordt het verwervingsproces van een vreemde taal opgevat als het vormen van nieuwe linguïstische gewoontes. Hierbij wordt de moedertaal beschouwd als een belangrijke bron van interferentie. Dit komt concreet tot uitdrukking in transfer, oftewel het overbrengen van moedertaalpatronen naar de doeltaal. Soms leidt transfer tot verkeerde vormen. Men spreekt dan van interferentiefouten als gevolg van negatieve transfer. Nu blijkt de moedertaal soms ook een faciliterend effect te hebben op het verwervingsproces van de doeltaal. In dit geval spreekt men van positieve transfer (zie Odlin 1989: 25-28). In het verlengde van Odlin (1989: 36-38) wil ik hier ook de nadruk leggen op twee subtielere vormen van transfer, nl. het overgebruik en de onderrepresentatie van doeltaalstructuren. Aangezien het hier per slot van rekening gaat om twee types afwijkingen van het referentiepunt van de moedertaalsprekers, beschouwt de auteur de twee zonet genoemde verschijnselen als twee vormen van negatieve transfer. Bij overgebruik is er namelijk sprake van een hogere gebruiksfrequentie van een doeltaalstructuur dan bij T1-sprekers, terwijl het bij onderrepresentatie veeleer om een statistisch lagere frequentie gaat.

Zoals Odlin (1989: 37) terecht opmerkt, kan het gebeuren dat het ene verschijnsel gewoon het gevolg is van het andere. Laat ik hier evenwel opmerken dat de overproductie van een bepaald patroon soms, maar bijlange na niet altijd, aanleiding geeft tot inadequate vormen. Voorbeelden hiervan zullen in meer detail besproken worden in het tweede deel van deze dissertatie. In tegenstelling tot Odlin (1989) beschouw ik zulke patronen in de analyse van de leerderstaal niet als foute patronen, maar eerder als een vorm van hypercorrect taalgebruik (zie Ellis 1996: 706 voor een definitie). Er zal namelijk aangetoond worden dat zulke voorbeelden in feite voortvloeien uit het overgeneraliserend gebruik van een doeltaalregel die in de T1 ook bestaat, maar die in de doeltaal a.h.w. minder productief is dan in de moedertaal. Ten slotte is de notie 'transfer' nauw verbonden met het begrip 'gemarkeerdheid' (Beheydt 2000b, Van Langendonck 1986). Op die term kom ik in het tweede deel van deze dissertatie uitgebreider terug.

Naast leeftijd- en transferstudies vindt men in de vakliteratuur over uitspraakverwerving ook studies van andere persoonsgebonden variabelen, b.v. **motivatie** en **perceptie**. In het eerste geval kan ik kort zijn, want 'no existing research has clearly shown whether these different types of motivation [d.i. integrative and instrumental motivation, LR] lead to differences in L2 pronunciation success, nor provided unambiguous information regarding motivational

levels of adults compared to children' (Flege 1987: 10). Al is de link tussen perceptie en productie vandaag de dag voor een groot deel nog steeds onderbelicht, toch ziet het er steeds meer naar uit dat het uitspraakprobleem meer is dan een productieprobleem. Het is ook, en misschien zelfs in de eerste plaats, een perceptieprobleem (Verhoeven 1994: 304). Immers, 'experience has shown that many learners are insufficiently capable of discriminating between sounds and because of this tend to acquire an incorrect pronunciation' (Van Els e.a. 1984: 263). Of die uitspraak generaliseerbaar is naar de prosodische kenmerken van de doeltaal, is een belangrijke vraag die in dit werk echter onbeantwoord zal moeten blijven. Men zie o.a. Chun (2002) voor meer informatie over de link tussen motivatie en uitspraak enerzijds, en perceptie en productie anderzijds.

In de volgende paragraaf bespreek ik enkele variabelen met betrekking tot de leersituatie die volgens de vakliteratuur een invloed (kunnen) hebben op het uitspraakverwervingsproces in een vreemde taal. Aangezien er in het geval van de proefpersonen voor onderhavige studie sprake is van gestuurde taalverwerving (zie inleiding en hoofdstuk IV), wordt er vooral de nadruk gelegd op de factoren die voor die specifieke leersituatie van belang zijn.

3.2.2. Leersituatiegebonden factoren

Een eerste 'institutionele' factor die met betrekking tot de uitspraak – maar ook met betrekking tot andere onderdelen van de taal – vaak besproken wordt, is **instructie**, en dan m.n. of expliciete instructie het taalverwervingsproces ten goede komt. Onderzoek door Long (1988; geciteerd door Appel & Vermeer 1994: 79) laat in dit opzicht zien dat formele instructie een positief effect heeft op het leerproces van de doeltaal, het tempo ervan en het uiteindelijke niveau van taalbeheersing. Kortom, wat niet wordt onderwezen, wordt ook niet geleerd. Dit geldt volgens Henning (1966) niet alleen voor de grammatica, maar ook voor de uitspraak. Op grond van perceptie-experimenten (discriminatietaak) laat de auteur zien dat de informanten na expliciete uitspraakinstructie in de vorm van perceptieve discriminatie-oefeningen beter in staat zijn de fonemen van de doeltaal van elkaar te onderscheiden dan vóór de expliciete instructieperiode. Het gaat hier echter om een studie van segmentele kenmerken waaruit prosodische verschijnselen zijn uitgesloten. Maar ook met betrekking tot suprasegmentele kenmerken concluderen Feldman (1973, 1978) en 't Hart & Collier (1975) dat expliciete instructie in de vorm van theoretische lessen en discriminatie-oefeningen het verwervingsproces gunstig beïnvloed. Er wordt met andere woorden gepleit voor wat Carroll (1966; geciteerd door 't Hart 1966: 100) een cognitieve aanpak noemt, d.i. 'a process of

acquiring conscious control of the phonological, grammatical and lexical patterns of a second language, largely through the study and analysis of these patterns as a body of knowledge'. In de studie van Leather (1983) wordt echter aangetoond dat bovenstaande bevindingen met een korreltje zout dienen te worden genomen. Perceptieoefeningen en expliciete instructie blijken wel degelijk de perceptie (en wellicht ook de productie) van fonemische contrasten in de hand te werken, maar het gaat hier om een tijdelijk positief effect. Dit geldt evenzeer voor het verband tussen articulatorisch inzicht in de klanken van de doeltaal en de eigenlijke akoestische output van T2-/VT-leerders. Volgens Stevens & Perkell (1977) gaat er wel degelijk een positieve invloed uit van het uitspraakonderwijs naar hun taalproducties, zonder echter dat perfecte imitatie mogelijk wordt gemaakt. Hiermee zijn volgens Leather (1983) in feite subtiele verschillen tussen foneemklassen verbonden.

Over het geheel genomen is er wel degelijk positieve evidentie voor het nut van perceptiegebaseerd uitspraakonderwijs, maar het is nog niet helemaal duidelijk hoe dit het best in zijn werk kan gaan. Zo is De Bot (1981) b.v. tot de conclusie gekomen dat perceptieve feedback op eigen fouten (d.i. een situatie waarin de leerders hun eigen foute uitingen te horen krijgen) tegen de verwachting in een negatief effect heeft op latere pogingen om de intonatie van de doeltaal onder de knie te krijgen. Latere studies door De Bot & Mailfert (1982) tonen echter aan dat een verbetering van T2-/VT-leerders' perceptievermogen via specifieke training een positief effect heeft op de correctheidsgraad van de gesproken output. Ten slotte hebben Lane & Schneider (1963) gekeken naar het effect van discriminatie-, articulatie- en imitatieoefeningen (afzonderlijk en in verschillende combinaties met elkaar). Ze zijn tot gevarieerde resultaten gekomen. Over het nut van expliciete instructie en het precieze effect ervan op de uitspraakvaardigheid van T2-/VT-leerders is het laatste woord kennelijk nog niet uitgesproken.

Een ander veelbesproken aspect van het uitspraakverwervingsproces heeft te maken met de precieze **rol van feedback** op productiefouten. Het algemene beeld dat uit de vakliteratuur naar voren komt, is dat het geven van feedback op uitspraakfouten een positieve invloed heeft. In dit opzicht tonen Bongaerts e.a. (1993) aan dat de 'systematische' correctie van uitspraakfouten de biologische nadelen van een late start (zie supra) tot op zekere hoogte kan compenseren. Qua beheersingsniveau van het Nederlandse klemtoonregels rapporteren Heiderscheidt & Hilgsmann (2000: 130) ook een significante positieve correlatie tussen de correctheidsgraad van de klemtoondistributie in de tussentaal en de **frequentie van correctie**

van uitspraakfouten ($r = 0,98$; $p < 0,001$). Of dit ook geldt voor fouten tegen de postlexicale accentuering moet nog worden onderzocht.

Laat ik hier echter ook wijzen op de bevindingen in De Bot (1980, 1981) waaruit blijkt dan niet alle **feedbacktypes** even efficiënt zijn. Hij legt er namelijk de nadruk op dat het met het oog op een kwaliteitsverbetering van de leerders' output (m.n. op het gebied van de intonatie) niet (altijd) voldoende is om de correcte doeltaalpatronen fysisch uit te leggen en om die vervolgens perceptief in te oefenen. In een latere studie toont de auteur eerder aan dat audiovisuele feedback efficiënter is dan auditieve feedback alleen. Kortom, 'this underscores the importance of having pedagogically meaningful feedback' (Chun 2002: 94), zonder echter dat het helemaal duidelijk is wat die pedagogisch relevante feedback precies inhoudt. Voor uitgebreider informatie over de rol die de computer hierbij kan spelen, verwijs ik de lezer o.a. naar Chun (1998, 2002).

Ten slotte wil ik nog enkele woorden zeggen over de mogelijke rol van **de frequentie van contacten met de doeltaal**. Blijkens de vakliteratuur is de precieze impact van die factor nog voor een groot deel onderbelicht. Het komt in feite nogal eens voor dat de onderzoekers tot tegenstrijdige conclusies komen. Zo heeft Day (1984) b.v. geen samenhang gevonden tussen het beheersingsniveau van de doeltaal (i.c. het Engels) en de frequentie van deelname aan interactie binnen en buiten de klas. In Seliger (1977), waarin de mate van correlatie tussen de twee variabelen ook centraal staat, is het net andersom. Met betrekking tot de rol van taalcontact in het vreemdetaalverwervingsproces kunnen er geen eenduidige conclusies worden getrokken. Wél bestaat er een algemeen geloof dat frequente contacten met de doeltaal een positieve invloed hebben op het verwervingsproces van de doeltaal. Het probleem met studies van het zonet genoemde aspect is m.i. dat er een wisselwerking bestaat (zou kunnen bestaan) tussen motivatie, taalcontact en het beheersingsniveau van de doeltaal en dat die verschillende factoren elkaar (kunnen) beïnvloeden en misschien zelfs versterken. Een uitgebreider bespreking van de relatie tussen taalcontact en vreemdetaalbeheersingsniveau vindt men in o.a. Appel & Vermeer (1994), Ellis (1994) en Larsen-Freeman & Long (1991).

3.3. Accentuering en vreemdetaalverwerving

3.3.1. Distributie van accenten in de zin

3.3.1.1. Het Nederlands van Franstaligen

Hiligsmann (1998, 1999) laat de voornaamste uitspraakproblemen van Franstalige leerders van het Nederlands de revue passeren. Interessant voor dit betoog is dat er ingegaan wordt op zowel fouten tegen de uitspraak van de klanken als fouten tegen de prosodie (i.c. klemtoon en accent). Zo'n algemeen overzicht vindt men ook in o.a. De Vriendt & Wambach (1966) en in Vanparys e.a. (1998), maar de accentuering wordt er niet behandeld. Die studies laat ik hier dus buiten beschouwing.

Wat betreft de distributie van het accent in het Nederlands van Franstaligen, merkt Hiligsmann (1998) op dat die niet altijd duidelijk hoorbaar is. Volgens hem valt dit te verklaren doordat Franstaligen vrij vlak spreken, waardoor ze in de oren van moedertaalsprekers weinig levendig klinken. Spreken ze natuurlijker, dan kan de duidelijke invloed van het Frans op hun accentpatroon worden waargenomen. Laten we de volgende voorbeelden uit Hiligsmann (1999: 165) nader bekijken:

Frans	Nederlands	Tussentaal
<i>Ce matin, j'ai vu ton FRERE.</i>	<i>Ik heb vanochtend je BROER gezien.</i>	<i>*Ik heb vanochtend je broer GEZIEN.</i>
<i>Regarde les enfants qui jouent dans le JARDIN.</i>	<i>Kijk eens naar de kinderen die in de TUIN spelen.</i>	<i>*Kijk eens naar de kinderen die in de tuin SPELEN.</i>
<i>Ils ont joué du PIANO toute la journée</i>	<i>Ze hebben de hele dag PIANO gespeeld.</i>	<i>*Ze hebben de hele dag piano GESPEELD.</i>

Tabel 3.1. Franse en Nederlandse zinnen met hun equivalent in de tussentaal van Franstalige NVT-leerders

In het voorgaande hebben we gezien dat het Frans een vast accent heeft op het element dat in een woordgroep het meest rechts staat, terwijl dit niet het geval is in het Nederlands. In de tussentaal wordt het accent meestal in overeenstemming met het Franse systeem geplaatst. Wat de leerders in dit opzicht niet beseffen, is dat de zinnen in de derde kolom niet dezelfde betekenis hebben als die in de tweede kolom.

Naast die vrij algemene observatie verschaft Hiligsmann (1998: 178, 1999: 165) ook informatie over de accentdistributie in kleinere eenheden. De volgende accentueringsregels blijken vrij problematisch voor Franstalige NVT-leerders:

- In een woordgroep die bestaat uit een adjectief en een substantief krijgt het substantief het accent: *de Nederlandse TAAL, een leuk BOEK*. In contrastgevallen kan het accent echter naar links worden verschoven, en op het adjectief worden geproduceerd. Hier hebben Franstalige NVT-leerders vrij veel moeite mee (zie ook infra).

- Het scheidbaar partikel van samengestelde scheidbare werkwoorden wordt van een accent voorzien: *TERUGkomen: hij komt TERUG, INhouden: dit houdt IN dat...* Deze regel is ook van toepassing op voorzetselconstituenten als deel van een vaste verbinding (b.v. *in STAAT zijn, aan BOD komen, van PLAN zijn*). In overeenstemming met het accentsysteem van hun moedertaal zijn Franstaligen in zulke woordgroepen geneigd het laatste woord in de groep te accentueren. Bij samengestelde scheidbare werkwoorden daarentegen accentueren ze vaak het werkwoordelijke deel, b.v. **Hij KOMT terug, *Dit HOUDT in dat ...*
- Onder invloed van het Frans krijgt de negatie in de tussentaal ook in niet-contrastzinnen zo goed als systematisch het accent: **Hij weet het NIET, *Dat gaat NIET, *Dat geeft NIET.*
- In de groep hulpwerkwoord + hoofdwkwoord krijgt het hoofdwkwoord in de regel het accent: *omdat hij GEKOMEN is / is GEKOMEN.* In bijzinnen leggen Franstalige leerders vaak het accent op de laatste werkwoordsvorm, of we nu te maken hebben met de groene of de rode volgorde. In bijzinnen waar de groene volgorde wordt toegepast, geeft dit aanleiding tot fouten.

De bovenstaande bespreking laat zien dat de meeste accentueringsproblemen van Franstalige leerders van het Nederlands te wijten zijn aan de negatieve invloed van hun moedertaal. Deze hypothese is verder onderzocht in Hilgsmann & Rasier (2002) en Rasier (2003b). In die twee studies is uitgegaan van de spraak van 48 ppn (i.c. 20 meisjes, 28 jongens). Op het moment van het onderzoek zaten ze in het laatste jaar van het middelbaar onderwijs en hadden ze zes jaar Nederlands a rato van 4 uur/week (eerste vreemde taal) achter de rug. Vermeldenswaard is ook dat ze buiten de les geen of nauwelijks contacten hadden met het Nederlands. De taal hebben ze dus gestuurd geleerd⁸².

De toetsen die aan de ppn zijn afgenomen, bestonden uit een lees- en een spreekopdracht. In het eerste geval hebben ze twee teksten van twintig regels hardop moeten voorlezen, terwijl ze in het tweede geval een gesprek met de proefleider hebben moeten voeren. Bij de analyse van het materiaal zijn de spontaan geproduceerde gegevens echter buiten beschouwing gelaten (te veel aarzelingen, spreekpauzes, zinnen in het Frans, enz.). Op die manier is vermeden dat het materiaal al te heterogeen zou worden, hetgeen de vergelijkbaarheid van de gegevens in gevaar zou hebben gebracht. De teksten voor de

⁸² Deze gegevens werden verkregen door middel van vragenlijsten die de ppn. hebben moeten invullen. Op die manier hebben de auteurs over een min of meer homogene experimentele groep kunnen beschikken.

leesopdracht komen uit Pekelder & Guns (1993) en behoren tot het laagste niveau (elementaire kennis) van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal. Op die manier werden de ppn niet geconfronteerd met te moeilijke woorden of woorden die ze niet kenden. Vóór de opname hebben de ppn de gelegenheid gehad de teksten en zinnen stil te lezen. Indien ze toch problemen hadden met de woordenschat, heeft de proefleider de problematische woorden uitgelegd en/of vertaald. In totaal zijn op die manier bijna zes uur materiaal verzameld.

De woordgroepen waarin de accentdistributie is bestudeerd, zijn op grond van een contrastieve analyse van het Frans en het Nederlands geselecteerd zodat het verwachte accentpatroon soms wel, soms niet overeenkomt met het systeem van de moedertaal. Ten behoeve van de analyse is verder een onderscheid gemaakt tussen de accentueringsregels in de NP en die in de VP. Wat het eerste type regels betreft, bevat het materiaal voor Hiligsmann & Rasier (2002) en Rasier (2003b) NP's met een interne structuur van het type 'x + substantief', (i) waarbij 'x' een inhoudswoord, een adjectief en/of een ander substantief kan zijn en (ii) waarbij soms X, soms het substantief in de context informatief belangrijk is. De volgende tabel bevat de resultaten met betrekking tot de NP's waarin het substantief in de context het enige informatief belangrijke gegeven vormt:

	*X		S		*X + S	
	Vb.	%	Vb.	%	Vb.	%
Functiewoord + substantief	11	0,6	1637	80,3%	390	19,1
Adjectief + substantief	1	0,6	4	2,3	168	97,1
Substantief + substantief	0	0	47	17,4	224	82,6

Tabel 3.2. Accentdistributie in woordgroepen van het type x + SUBSTANTIEF (overgenomen uit Rasier 2003b: 82)

Het feit dat de leerders in vrijwel alle gevallen het zinselement hebben benadrukt dat in de woordgroep het meest rechts staat, schrijven Hiligsmann & Rasier (2002) en Rasier (2003b) toe aan de (in dit geval faciliterende) invloed van de moedertaal. Het Nederlandse patroon dat de ppn in deze categorie hebben moeten toepassen, komt immers overeen met de basisdistributie voor het Frans en is dus ongemarkeerd ten opzichte van de T1 van de leerders. In dit geval zijn vrijwel alle foute uitingen te wijten aan de dubbele accentuering van 'x' en het daarop volgende substantief. Opmerkelijk is dat dit accentueringsprobleem zich vaker voordoet wanneer 'x' een inhoudswoord is dan wanneer het een functiewoord is. Dit verschijnsel interpreteren de auteurs als een eerste aanwijzing voor het feit dat de onderzochte leerders bij accenttoekenning gevoeliger zijn voor de lexico-syntactische structuur van de uiting dan voor de linguïstische context waarin die voorkomt.

Het hierboven vermelde lexico-syntactische effect op de accentuering schijnt te worden bevestigd door de gevallen waarin het woordgroepaccent vanwege een impliciet en/of expliciet contrast naar links dient te worden verschoven. Tabel 3.3 bevat de gegevens die voor die categorie relevant zijn:

	X		*S		*X + S	
	Vb.	%	Vb.	%	Vb.	%
Functiewoord + substantief	38	10,5	185	51,3	138	38,2
Adjectief + substantief	55	18,3	43	14,3	203	67,4
Substantief + substantief	0	0	0	0	0	0

Tabel 3.3. Accentdistributie in woordgroepen van het type X + substantief (overgenomen uit Rasier 2003: 82)

Al maakt het Franse ‘*accent de focalisation*’ (Rossi 1985, zie hoofdstuk II) het voor de spreker mogelijk zinselementen te benadrukken die vanwege hun syntactische plaats in de uiting in het normale geval niet in aanmerking zouden komen voor accent, toch blijken de ppn vrij veel moeite te ondervinden met het verplaatsen van het woordgroepaccent naar links. Als het accent op een functiewoord moet komen, dan vertonen ze de neiging om (in overeenstemming met de Franse algemene regel) het substantief te benadrukken. Is het in informatief opzicht belangrijke gegeven echter een inhoudswoord (i.c. een adjectief), dan neemt het aantal contextueel adequate accentdistributies toe, al moet hier meteen aan toegevoegd worden dat het aantal foute uitingen toch vrij hoog blijft. Hier bestaat de meest frequente fout erin dat de leerders het adjectief én het substantief van een accent voorzien.

Om het verschil in accentdistributie tussen de woordgroepen van het type ‘functiewoord + inhoudswoord’ en ‘inhoudswoord + inhoudswoord’ te verklaren, formuleert Rasier (2003b: 82) de volgende hypothese:

La catégorie grammaticale (clitique/non-clitique) semble donc faciliter la réalisation d’un accent de contraste sur l’élément X. On peut à cet égard émettre l’hypothèse que l’accentuation contrastive d’un clitique demande une analyse plus fine du contexte pragmatique que le déplacement de l’accent vers un autre mot non-clitique, ce qui semble (...) indiquer que les stratégies accentuelles des apprenants, de par leur *limited processing ability*, opèrent au niveau local du mot plutôt qu’au niveau contextuel global.

Kijken we nu naar de accentdistributie in de VP⁸³, dan komen de volgende tendensen naar voren. Tabel 3.4 bevat de gegevens voor de combinaties van een hulpwerkwoord met een hoofdwkwoord, i.c. ‘voltooid deelwoord (voortaan VDW) + persoonsvorm (voortaan PV)’,

⁸³ Hier hebben Hiligsmann & Rasier (2002: 47-48) zich beperkt tot de accentdistributie in woordgroepen van het type (i) hulpwerkwoord + hoofdwkwoord, (ii) naamwoordelijk deel van het gezegde of voorzetselconstituent + persoonsvorm en (iii) lijdend voorwerp + persoonsvorm als die in de bijzin voorkomen. Op grond van een contrastieve analyse van het Frans en het Nederlands verwachtten de auteurs immers dat zulke gevallen voor meer moeilijkheden zouden zorgen dan de gevallen in de hoofdzin.

‘persoonsvorm + voltooid deelwoord’ en ‘persoonsvorm + infinitief’⁸⁴. In de context vormt het voltooid deelwoord resp. de infinitief steeds het in informatief opzicht belangrijkste gegeven:

	VDW		*PV		*VDW + PV	
	Vb.	%	Vb.	%	Vb.	%
Vdw + persoonsvorm	5	8,2	0	0	56	91,8
	*PV		VDW/I		*PV + VDW/I	
Persoonsvorm + vdw	0	0	16	33,3	32	66,7
Persoonsvorm + infinitief	4	2,8	44	31,2	93	66

Tabel 3.4. Accentdistributie in woordgroepen van het type ‘hulpwerkwoord + hoofdwerkwoord’ (overgenomen uit Hiligsmann & Rasier 2002: 74).

Volgens verwachting hebben de ppn in vrijwel alle gevallen het woord benadrukt dat in de woordgroep het meest rechts staat. Ook zijn in de gegevens – net als voor de NP – vrij veel gevallen van dubbele accentuatie gevonden. Dit geldt overigens ook voor de woordgroepen bestaande uit het naamwoordelijk deel van het gezegde (voortaan NDW) resp. een voorzetselconstituent (voortaan VZB) gevolgd door de persoonsvorm, waarin de leeders vaak hun toevlucht nemen tot de dubbele accentuering van de woordgroep:

	NDW/VZB		*PV		*NWB/VZB + PV	
	Vb.	%	Vb.	%	Vb.	%
NDW + persoonsvorm	20	6,6	1	0,3	284	93,1
VZB + persoonsvorm	2	1,6	1	0,8	121	97,6

Tabel 3.5. Accentdistributie in woordgroepen van het type ‘naamwoordelijk deel van het gezegde / voorzetselconstituent + persoonsvorm’ (overgenomen uit Hiligsmann & Rasier 2002: 74).

Kijken we nu naar de accentuering in de gevallen van het type ‘lijdend voorwerp + persoonsvorm’ (LV + PV) waar het accent in de context soms op het LV, soms op de PV wordt geproduceerd, dan vinden we de volgende tendensen:

	LV		*PV		*LV + PV	
	Vb.	%	Vb.	%	Vb.	%
Lijdend voorwerp + PV	4	1,6	1	0,4	250	98
	*LV		PV		*LV + PV	
Lijdend voorwerp + PV	8	26,7	22	73,3	0	0

Tabel 3.6. Accentdistributie in woordgroepen van het type ‘lijdend voorwerp + persoonsvorm’ (overgenomen uit Hiligsmann & Rasier 2002: 48).

Als het informatief belangrijkste gegeven helemaal rechts in de woordgroep staat, produceren de ppn in de meeste gevallen een contextueel adequate accentdistributie. Moeten ze echter het

⁸⁴ Het corpus van Hiligsmann & Rasier (2002) bevat geen voorbeelden waarin de infinitief gevolgd wordt door de persoonsvorm waarvan die afhangt, zoals b.v. in ‘als ik vragen mag’. In verder onderzoek zou er m.i. nader moeten worden ingegaan op zulke gevallen, alsook op complexere werkwoordelijke eindgroepen waar er meer dan twee werkwoordelijke vormen op elkaar volgen, b.v. ‘als ik dat zou hebben geweten’.

accent naar links verplaatsen, dan hebben ze de neiging de twee leden van de woordgroep van een accent te voorzien. In verder onderzoek zou naast gevallen van het type ‘LV + PV’ ook nog moeten worden gekeken naar de accentdistributie in zinnen waar het lijdend voorwerp vergezeld gaat van een meewerkend voorwerp (met én zonder voorzetsel) en/of waarin de positie van de twee elementen gevarieerd wordt (b.v. onderlinge volgorde in het middenstuk, eerste en/of laatste zinsplaats).

Ten slotte hebben Hiligsmann & Rasier (2002: 49) zich afgevraagd waaraan het vrij grote aantal gevallen van dubbele accentuatie toe te schrijven is. Uit de volgende tabel kan worden opgemaakt dat de gelijktijdige accentuering van de leden van een NP in verband staat met de segmentering van de uiting:

	% dubbel accent	[+pauze]		[- pauze]	
		Vb.	%	Vb.	%
Inhoudswoord + SUBSTANTIEF	19,1	328	84,1	62	15,9
INHOUDSWOORD + substantief	38,2	83	60,1	55	39,9
Adjectief + SUBSTANTIEF	97,1	109	64,9	59	35,1
ADJECTIEF + substantief	67,4	76	37,4	127	62,6
Substantief + SUBSTANTIEF	96,2	162	72,3	62	27,7

Tabel 3.7. Verhouding dubbele accentuering – segmentering (overgenomen uit Hiligsmann & Rasier 2002: 49).

Aan de relatie tussen de kwaliteit van de segmentering en de aanvaardbaarheidsgraad van een bepaalde accentdistributie dient zeker meer aandacht te worden besteed (zie het tweede deel van deze dissertatie), al was het maar omdat de auteurs de mogelijkheid niet hebben kunnen uitsluiten dat de segmenteringsproblemen van de leerders in feite een artefact zijn van de elicitatieprocedure. Het is m.n. niet ondenkbaar dat de ppn de gebruikte teksten niet goed hebben begrepen. Als gevolg hiervan hebben die op verkeerde plekken in de zinnen pauzes ingelast, hetgeen een negatieve invloed heeft gehad op de accentuering (m.n. de vorming van accentgroepen). Dit schijnt met andere woorden te pleiten voor het gebruik van een ander type gegevens dan voorgelezen materiaal (b.v. (semi)spontaan taalgebruik), of althans voor een methodologie met verschillende elicitatieprocedures.

Aan de andere kant kan het ook zijn dat de soms inadequate segmentering het gevolg is van transfer, m.n. van de verschillende strategieën in het Frans en het Nederlands om ‘groupes accentuels’ en/of ‘groupes intonatifs’ te vormen (zie hoofdstuk II). Ook zou het de moeite waard zijn te onderzoeken (i) wat de precieze bijdrage van spreekpauzes is aan de algehele ritmische structurering van gesproken taaluitingen en (ii) wat het verband is tussen klemtoon en accent. Vast staat in ieder geval dat er een beroep moet worden gedaan op een controlegroep, wat niet het geval was in Hiligsmann & Rasier (2002) en Rasier (2003b), en

eventueel ook op vergelijkbare gegevens in de moedertaal van de leerders zodat transfergevallen met meer zekerheid kunnen worden getraceerd. Ten slotte is er naar mijn weten nog geen vergelijkende studie uitgevoerd van de accentueringsproblemen van Franstalige leerders van het Nederlands en van Nederlandstalige leerders van het Frans. Hier wordt in hoofdstuk VIII nader op ingegaan.

3.3.1.2. Andere tussentaalvariëteiten

In een recente studie is Archibald (1997) nagegaan in welke mate één Poolse en één Hongaarse leerder van het Engels de (zins)accentueringstrategieën van de doeltaal onder de knie hebben en welke factoren een invloed hebben op de tussentaal van de ppn. Om de verschillen en/of overeenkomsten tussen het Poolse, het Hongaarse en het Engelse accentpatroon uit de verf te doen komen, is in de eerste plaats een beroep gedaan op een contrastieve analyse van de drie systemen. Daarna is naar de tussentaal gekeken. Het materiaal voor de analyse van de accentuering is verkregen door middel van een leesopdracht, nl. 35 losse zinnen die de leerders hardop hebben moeten lezen. Vervolgens is het corpus op het gehoor af getranscribeerd en geanalyseerd.

De voornaamste conclusie uit de studie is dat de T1 van de ppn een duidelijke invloed heeft op de verdeling van accenten over de zin (Archibald 1997: 279). Opmerkelijk is in dit opzicht dat de Poolse informant aanzienlijk beter scoort dan de Hongaarse. Dit valt volgens de auteur te verklaren doordat het Hongaars op het gebied van focusmarkering uitsluitend gebruik maakt van morfosyntactische middelen, terwijl het Pools en het Engels een beroep doet op zowel syntactische als prosodische procedés. Er schijnt kortom een relatie te bestaan tussen de graad van gemarkeerdheid (i.c. de typologische afstand tussen de T1 en de T2) en het optreden van transfer. Hier gaat de auteur jammer genoeg niet nader op in.

De studie van Archibald (1997) vertoont voor een groot deel dezelfde methodologische tekortkomingen als die van Hiligsmann & Rasier (2002) en Rasier (2003b), nl. geen controlegroep, een corpus van beperkte omvang, het gebruik van één taalregister (i.c. voorgelezen spraak). Een ander probleem met Archibalds studie is dat hij contextloze zinnen heeft laten voorlezen, terwijl er onmiskenbare verbanden bestaan tussen contextuele informatie en accentuering (zie o.a. Bolinger 1972a eerder in dit hoofdstuk). Hier bestaat de moeilijkheid erin dat er ook verbanden bestaan tussen accentuering, woordvolgorde en informatieve geleding. Bij het ontwerpen van stimulusmateriaal dient er ook rekening te worden gehouden met zulke aspecten. Een laatste problematisch aspect met betrekking tot de studie van Archibald (1997) heeft te maken met het taalbeheersingsniveau van de twee

leerders dat de auteur onvoldoende onder controle heeft gehouden. In de inleiding tot de studie vermeldt Archibald (1997) immers dat de Poolse proefpersoon een hogere graad van taalbeheersing heeft dan de Hongaarse, hetgeen impliceert dat de twee leerders niet helemaal vergelijkbaar waren. Het is b.v. niet ondenkbaar dat het accentsysteem van de leerderstaal minder vatbaar wordt voor bepaalde factoren (b.v. de cross-linguïstische invloed van de T1) naarmate het algehele T2-beheersingsniveau toeneemt. Dit zou verder moeten worden onderzocht.

Een andere studie van accentplaatsing in de tussentaal is Ramirez Verdugo (2002), waarin ingegaan wordt op de specifieke situatie van (vrij) gevorderde Spaanse leerders van het Engels (20 leerders en 10 moedertaalsprekers van het Engels). Ook hier gaat de auteur uit van voorgelezen materiaal. In tegenstelling tot moedertaalsprekers benadrukken de ppn heel vaak zinselementen die informatief gezien niet belangrijk zijn. Ze schijnen er in feite van uit te gaan dat de informatieve kern van de boodschap altijd gerealiseerd wordt door het element dat in de zin het meest rechts staat. Dit heeft tot gevolg dat ze het element in kwestie systematisch benadrukken. Bij het toekennen van accent houden ze dus geen rekening met de nieuws waarde of de lexicale categorie van het woord en passen ze de ‘algemene regel’ voor het Engels overgeneraliserend toe.

In de longitudinale studies van Grosser (1993) en Wieden (1993) vinden we interessante gegevens omtrent de stadia die T2-/VT-leerders doorlopen bij het leren van een nieuw accentsysteem. De twee auteurs hebben namelijk de evolutie van het accentsysteem van Oostenrijkse leerders van het Engels in kaart proberen te brengen. Als proefpersonen voor Grosser (1993) fungeren acht 10- tot 12-jarige Oostenrijkse leerders van het Engels (5 meisjes, 3 jongens). Daarnaast heeft hij ook gebruik gemaakt van een controlegroep die bestaat uit een 10- en een 11-jarige moedertaalspreker van het Engels. Beide informanten waren standaardtaalsprekers (*‘Received Pronunciation’*). De elicitatieprocedures die hij heeft gebruikt, bestaan erin dat elke ppn een kort verhaal heeft moeten vertellen en een gesprek heeft moeten voeren met een andere informant (meestal in de vorm van een vraag gevolgd door een antwoord). De gegevens zijn op verschillende tijdstippen verzameld, en weerspiegelen de taalontwikkeling van de ppn tijdens de eerste leerjaren van de doeltaal.

Uitgaande van een vergelijkende literatuurstudie Duits – Engels heeft de auteur in een eerste fase kunnen vaststellen dat de twee talen op het gebied van de accentuering min of meer dezelfde regels kennen. Hij formuleert dan ook de hypothese dat T1-transfer naar de tussentaal tot een groot aantal correcte vormen zou moeten leiden. Toch laat de analyse van de gegevens zien dat heel wat accentdistributies niet kunnen worden verklaard in termen van

transfer vanuit de moedertaal. In feite bezigen de ppn de volgende strategieën die in verschillende stadia van het verwervingsproces voorkomen:

- ‘**Cumulative accentuation**’. Deze term verwijst naar het feit dat de leerders in de eerste twee of drie maanden van het verwervingsproces veel meer accenten produceren dan moedertaalsprekers (d.i. overproductie). (Grosser 1993: 83), b.v. *WHAT’s YOUR NAME?, HE is OUR ENGLISH teacher.*
- ‘**Alternating accentuation**’. Deze strategie lijkt op de vorige en komt voor rond de negende leermaand. Terwijl de leerders in de eerste strategie blindelings accenten toekennen, zit er nu een zekere logica in de accentstructuur. In dit stadium maken de leerders b.v. een onderscheid tussen functiewoorden en inhoudswoorden. Hier speelt T1-transfer tevens een belangrijke rol⁸⁵. De zin *The LION TOLD him* uit Grosser (1993: 84) illustreert dit principe.
- ‘**Backshifting of accents**’. In dit geval accentueren de ppn een woord dat aan het einde van een constituent staat, terwijl dat woord in de context accentloos had moeten blijven. Dit is m.n. het geval in de volgende twee zinnen (Grosser 1993: 85): *(Is anybody absent?) NOBODY is ABSENT, (How many chairs are in your classroom?) There are twenty-nine CHAIRS.* Deze strategie, waarbij de algemene regel voor accentplaatsing in het Engels overgeneraliserend wordt gebruikt, kan waargenomen worden aan het einde van het eerste leerjaar.
- ‘**Fronting of accents**’. De leerders verplaatsen het accent naar links, terwijl dit overeenkomstig de algemene regel meer naar rechts had moeten worden geplaatst. In feite gebruiken de ppn een nauwe focus in gevallen waar ze een ruime focus over de hele zin hadden moeten produceren. Twee voorbeelden ter illustratie (Grosser 1993: 85-86): *(What’s the time?) It’s FOUR o’clock, (Where’s the poster?) The POSTER is ON the wall.* Deze strategie komt minder vaak voor dan de vorige (gemiddeld 29,3% tegenover 70,7% in het eerste leerjaar). Kortom: de gemarkeerde vorm wordt minder vaak overgebracht naar de tussentaal dan de ongemarkeerde.

⁸⁵ In het tweede deel van zijn studie heeft Grosser (1993) enkele ontwikkelingen met betrekking tot de zinsintonatie onderzocht. Hiervoor heeft hij naast materiaal in het Engels ook nog gegevens in het Duits onderzocht. Ik vraag me echter af waarom hij niet dezelfde procedure heeft toegepast voor de accentuering. Zodoende had hij niet alleen kunnen nagaan hoe zijn ppn zich qua accentplaatsing in hun moedertaal gedragen, maar ook of de vastgestelde veranderingen daar ook in voorkomen. Voor de zinsintonatie heeft Grosser (1993) namelijk aangetoond dat bepaalde ontwikkelingen in de tussentaal zich op hetzelfde moment voordoen als in de T1. Of dit ook het geval is met de accentuering, blijft een open vraag.

Met betrekking tot de zonet genoemde strategieën zou het m.i. de moeite waard zijn na te gaan of ze ook voorkomen in de tussentaal van oudere T2-/VT-leerders, en/of in de tussentaal van ppn met verschillende moedertaalachtergronden. Met betrekking tot de studie van Grosser (1993) is het interessant op te merken dat de resultaten ervan grotendeels bevestigd worden door het longitudinale onderzoek van Wieden (1993). Hij onderscheidt drie stadia, die in feite vergelijkbaar zijn met de eerste drie fases in Grossers studie.

In een eerste fase blijken de ppn (bijna) alle woorden van een accent te voorzien. In dit stadium wordt het wel of niet benadrukken van een zinslement niet bepaald door zijn nieuwsaarde maar door het ritme. In de tweede fase beginnen de leerders functiewoorden en inhoudswoorden van elkaar te onderscheiden, maar maken ze toch nog steeds vrij veel fouten tegen de distributie van de accenten in de zin. Die fouten zijn volgens Wieden (1993: 130) voor een groot deel te wijten aan de negatieve invloed van de moedertaal. Er wordt echter niet ingegaan op het soort regels dat het vaakst naar de tussentaal overgebracht wordt. In het laatste stadium dat de auteur aan het licht heeft gebracht, passen de leerders de algemene regel van het Engelse accentsysteem overgeneraliserend toe. Ze leggen immers systematisch de nadruk op het element dat in de zin het meest rechts staat, ondanks het feit dat dit woord in de context een relatief kleine nieuwsaarde heeft.

De longitudinale studies van Grosser (1993) en Wieden (1993) laten duidelijk zien dat de prosodie van de tussentaal niet alleen beïnvloed wordt door de moedertaal van de leerders. Ook andere factoren, zoals de overproductie van accenten of de overgeneralisatie van regels, kunnen aanleiding geven tot foute accentdistributies. In dit opzicht is het interessant op te merken dat niet alle regels in dezelfde mate overgeneraliserend schijnen te worden gebruikt. Zo veroorzaakt de vierde strategie van Grosser (1993) b.v. minder foute accentdistributies dan de derde accentueringstrategie (29,3% tegenover 70,7% van de foute gevallen). De twee studies doen tevens de vraag rijzen of de verschillende fases ook merkbaar zijn bij leerders met een andere T1-T2-achtergrond, en of dat die enige gelijkenis vertonen met de stadia die kinderen doorlopen bij het verwerven van hun moedertaal.

3.3.2. Fonetische realisatie van accent

In zijn dissertatie heeft Barlow (1998) gekeken naar de fonetische eigenschappen van 'normale' en 'contrastieve' accentdistributies in het Engels van een groep Spaanse leerders. In zijn terminologie verwijst de eerste term naar het accentpatroon van zinnen waarin er geen contrastrelatie is tussen twee (of meer) zinslementen, terwijl het tweede begrip betrekking heeft op die gevallen waarin twee (of meer) zinslementen met elkaar in contrast staan.

In totaal hebben 25 Spaanse leerders van het Engels en 8 moedertaalsprekers van het Engels deelgenomen aan het onderzoek. De leeftijd van de leden van de experimentele groep varieerde tussen 25 en 30. Op het moment van het onderzoek zaten ze in Hull in het kader van een uitwisselingsprogramma. Jammer genoeg vermeldt de auteur niet hoe lang de leerders in Hull hebben verbleven voor ze de verschillende tests aflegden. Ook verschaft hij weinig informatie over het T2-beheersingsniveau van de leerders, alsook over de manier waarop ze de taal hebben geleerd. Het enige wat hij op dat vlak zegt, is dat de meeste ppn geen universitaire studenten Engels zijn, en dat ze sinds hun veertiende levensjaar zo goed als geen Engels meer op school hebben gehad.

Om het onderzoek tot een goed einde te brengen, heeft Barlow (1998) de informanten in vijf vaardigheidsgroepen ingedeeld. In feite heeft hij enkele taalkundig ongeschoolde moedertaalsprekers van het Engels gevraagd om op grond van een stuk voorgelezen tekst het globale uitspraakniveau van de informanten te beoordelen. Hoeveel beoordelaars er waren en welke criteria ze hebben gehanteerd, vermeldt Barlow (1998) jammer genoeg niet. Bij de analyse van de gegevens heeft hij de verschillen tussen de vijf groepen (de vijfde groep bestaat uitsluitend uit native speakers) geïnterpreteerd als indicaties van de toenemende beheersing van het Engelse accentsysteem door de ppn.

Het materiaal voor de studie van de fonetische correlaten van accent is verkregen door middel van een ‘*screen-question test*’ waarbij de proefpersonen een aantal visuele stimuli moesten beschrijven. Om preciezer te zijn, bestaat de toets uit een reeks geometrische figuren in verschillende kleuren waarvan de positie op het computerscherm kan veranderen. Op het scherm verschijnt er ook een vraag die de ppn ertoe dwingt een bepaald accentpatroon te produceren. Zodoende is het de auteur gelukt een compromis te vinden tussen het gebruik van spontane gegevens en de noodzaak om de te produceren accentdistributie enigszins onder controle te houden (Barlow 1998: 102).

In het verlengde van Wells (1986) is de instrumentele studie van accenten aangevuld door een perceptieve analyse ‘op het gehoor af’. Bij moedertaalsprekers van het Engels blijken accenten in de eerste plaats tot stand te komen door middel van een opvallende melodische beweging op de benadrukte syllabe en een aanzienlijke verlenging ervan (circa 50% langer dan in ongeaccentueerde positie). De intensiteit is hierbij van ondergeschikt belang (zie ook de klassieke studie van Fry 1955). In de tussentaal van de onderzochte leerders daarentegen speelt juist de intensiteit een belangrijke rol, terwijl de andere twee akoestische parameters in veel kleinere mate gebruikt worden. Er dient echter opgemerkt te worden dat de productie van contrastaccenten meer tekenen van overeenkomst vertoont met

de norm van de controlegroep dan die voor de ‘normale’ accentdistributies. In het algemeen kan desalniettemin gesteld worden dat tweede-/vreemdetaallearners vrij veel moeite ondervinden met het manipuleren van fonetische parameters om in informatief opzicht belangrijke gegevens op de voorgrond te plaatsen.

Dit resultaat schrijft Barlow (1998: 208) toe aan de negatieve invloed van psychologische factoren, zoals spreekangst, schuchterheid of een te grote cognitieve last. Een alternatieve verklaring is m.i. dat de lagere graad van prosodische markering van accent bij Spaanse leersers ook een teken kan zijn van cross-linguïstische invloed. In het Spaans wordt de prosodie immers zo goed als altijd in combinatie met syntactische procedés gebruikt om zinselementen met een grote nieuwsaarde onder de aandacht te brengen. Vergelijk de volgende drie voorbeelden (Vallduvi, 1993: 11-12; vierkante haakjes geven focusdomeinen aan, de benadrukte elementen zijn met hoofdletters gespeld):

(3.1) El Joan [va deixar una nota damunt la TAULA] (Joan heeft achtergelaten een brief op de tafel)

(3.2) El Joan [hi va deixar una NOTA], damunt la taula (zelfde letterlijke vertaling)

(3.3) EL Joan [l’hi va DEIXAR], una nota, damunt la taula (zelfde letterlijke vertaling)

In alle drie de voorbeelden wordt meegedeeld dat Joan voor zijn vertrek een briefje op de tafel heeft achtergelaten. Alleen wordt er in de bovenstaande zinnen de nadruk gelegd op een verschillend aspect van de handeling. Centraal in (3.89) staat b.v. de plaats waar het briefje gelegd werd. In (3.90) daarentegen vormt het briefje zelf de informatieve kern van de boodschap, terwijl men in (3.91) vooral de bepaling van tijd op de voorgrond wil plaatsen. Gemeen hebben de drie voorbeelden echter dat de informatieve waarde van de constituenten zowel positioneel als prosodisch wordt gemarkeerd. Als we de drie voorbeelden met elkaar vergelijken, zien we namelijk dat informatief minder belangrijke zinsdelen telkens uit de eigenlijke zin worden gehaald – die dan niets anders bevat dan de gefocuste elementen – en naar links of rechts verplaatst worden (links- resp. rechtsdislocatie). Ook al kent het Engels ook positionele procedés om de informatieve waarde van zinselementen te markeren, toch doet het veel vaker een beroep op de prosodie. Om inzicht te kunnen krijgen in dergelijke contrasten, had Barlow (1998) m.i. vergelijkbare gegevens in de moedertaal van de leersers bij zijn onderzoek moeten betrekken.

Verder schrijft de auteur het overmatige gebruik van de intensiteit als fonetisch correlaat van accent niet toe aan de negatieve invloed van de moedertaal, maar aan een vereenvoudigd accentsysteem waarin intensiteit in feite het meest voor de hand liggende middel is om belangrijke gegevens in de zin aan te geven. Deze claim zou evenwel verder moeten worden onderzocht. Zo is het de vraag of leersers met een andere taalachtergrond ook meer gebruik

maken van de intensiteit dan van de duur (en van de grondfrequentie) om accenten te produceren en zo ja, of deze tendens mettertijd afneemt dan wel stabiel blijft.

Op dit punt van de bespreking is het m.i. niet overbodig een methodologische kanttekening te plaatsen bij de studie van Barlow (1998). Zoals we eerder in dit hoofdstuk met betrekking tot het Frans en het Nederlands hebben gezien, bestaan er in natuurlijke talen verschillende categorieën accenten die elk verschillende akoestische correlaten hebben. Om er zeker van te zijn dat men in T1 en T2 wel degelijk hetzelfde verschijnsel onderzoekt, dient er m.i. aan de eigenlijke akoestische analyse een uitvoerige fonologische en/of functionele studie vooraf te gaan. Zo'n studie heeft Barlow (1998) echter niet uitgevoerd, terwijl het a priori niet uitgesloten is dat de gevonden verschillen in F_0 - en intensiteitgebruik tussen de Spaanse leerders en de moedertaalsprekers van het Engels toe te schrijven zijn aan fonologische en/of functionele verschillen tussen accentklassen.

Een andere factor die een invloed kan hebben op de akoestische eigenschappen van accent (m.n. de F_0 en de intensiteit), is de plaats in de uiting (zie eerder in dit hoofdstuk). Zo hebben finale accenten over het algemeen een hogere graad van prominentie dan accenten in andere syntactische posities. Aan de distributie van accenten in de uiting besteedt Barlow (1998) echter nauwelijks aandacht. Het enige wat hij in dat verband zegt, is dat de ppn het accent bijna altijd op de contextueel belangrijke informatie hebben gelegd. Precieze cijfers geeft hij echter niet. Zijn conclusie dat de accentuering in de tussentaal niet '*rule-governed*' is (Barlow 1998: 207), vind ik dan ook voorbarig. Bovendien berust de analyse van de accentuering alleen maar op semi-spontane gegevens. Had Barlow (1998) ook rekening gehouden met de leesopdracht (zie de bespreking van Hiligsmann & Rasier 2002 en Rasier 2003b voor een overzicht van de voor- en nadelen van deze procedure), dan had hij de twee soorten materiaal met elkaar kunnen vergelijken en had hij wellicht ook variaties in de tussentaal aan het licht kunnen brengen. Deze procedure heeft hij echter wel toegepast op de studie van de zinsintonatie. Daaruit blijkt dat het intonatiepatroon van de ppn inderdaad varieert naargelang van het type materiaal.

Tenslotte heeft het onderzoek ook vrij veel variatie aan het licht gebracht, en dit niet alleen binnen de spraak van eenzelfde proefpersoon maar ook tussen de proefpersonen onderling. Op mogelijke oorzaken en verklaringen wordt evenwel niet nader ingegaan.

Een andere studie van de fonetische realisatie van accent in het Engels van Spaanse leerders is Ramirez Verdugo (2002). Voor deze studie heeft de onderzoekster een beroep gedaan op 20 vrij gevorderde Spaanse leerders van het Engels en 10 moedertaalsprekers van het Engels. Bij

moedertaalsprekers steken de woorden met hoofdaccent duidelijk boven de andere uit. Dit wordt m.n. mogelijk gemaakt door een opvallende melodische beweging. Bij de onderzochte leerders daarentegen wordt veel minder gebruik gemaakt van de melodie om zinselementen met een grote nieuws waarde aan te geven. Als gevolg hiervan komen die meestal niet goed uit de verf, waardoor het voor de luisteraar niet altijd duidelijk is welke zinselementen voor de spreker belangrijk zijn en welke niet of minder. Daarnaast hebben de informanten de neiging overal dalende tonen te gebruiken, terwijl stijgende en dalende tonen elkaar bij moedertaalsprekers afwisselen. Bij hen gaat dit gepaard met een functioneel verschil. Zo blijkt nieuwe informatie bij voorkeur met een stijgende toon te worden gerealiseerd, terwijl oude informatie meestal een dalende toon krijgt.

Deze resultaten schrijft de auteur toe ofwel aan een vereenvoudigd prosodisch systeem (vergelijk Barlow 1998), ofwel aan transfer vanuit de moedertaal. Dit zou verder moeten worden onderzocht. Bovendien is het de vraag of deze verschijnselen zich eveneens voordoen bij andere groepen leerders en/of in andere stadia van het verwervingsproces. Ondanks het longitudinale karakter van haar onderzoek gaat Ramirez Verdugo (2002: 115) niet nader in op zulke aspecten. Met betrekking tot de analyse van de correlaten van accent kan men zich ook afvragen waarom ze zich beperkt heeft tot de grondfrequentie. Om tot een totaalbeeld te komen van het gebruik van de verschillende akoestische parameters, had ze ook rekening moeten houden met de duur en de intensiteit.

In een andere fonetische studie van de accentuering in de tussentaal heeft Kelm (1987) nagegaan hoe Amerikaanse leerders van het Spaans contrastaccenten produceren. Terwijl de moedertaal in Barlow (1998) bijna geen rol toebedeeld kreeg, blijken de informanten van Kelm nagenoeg dezelfde graad van prosodische markering te hanteren als in het Engels. Zoals gezegd, gebruikt deze taal vooral prosodische middelen om zinselementen te doen uitkomen, terwijl het Spaans eerder een beroep doet op de woordvolgorde. De leerders nemen dus hun toevlucht tot een voor hen meer bekende, niet-gemarkeerde strategie.

De tot dusver besproken onderzoeken mogen dan wel interessante inzichten hebben verschaft in de fonetische aard van accenten in de tussentaal, hiermee is de vraag echter nog niet beantwoord hoe het gebruik van de verschillende akoestische parameters in de loop van het verwervingsproces evolueert. In de longitudinale studie van Wieden (1993) vinden we gegevens die als basis kunnen dienen voor een antwoord op deze vraag. De Oostenrijkse leerders van het Engels die de auteur onderzocht heeft, blijken drie stadia te doorlopen. In een eerste fase maken ze (net als de Spaanse proefpersonen van Barlow 1998) vooral gebruik van

de intensiteit en de grondfrequentie. In dit stadium worden de twee parameters dusdanig gehanteerd dat er een heel regelmatig ritme ontstaat. In de volgende fase ziet men dat de variaties van de toonhoogte ('de melodie') in de eerste plaats bijdragen aan het markeren van belangrijke informatie in de zin. Op dit punt constateert men ook de duidelijke invloed van de moedertaal. In het laatste stadium hebben de leerders een eigen accentsysteem ontwikkeld dat los van de moedertaal staat, maar dat nog niet geheel overeenkomt met dat van de doeltaal. Ze hebben namelijk nog steeds de neiging om accenten door middel van een toonhoogtestijging en een forse toename van de intensiteit te realiseren, terwijl het Engels voornamelijk een toonhoogtedaling en de verlenging van de benadrukte syllabe hanteert. Ten slotte heeft Wieden (1993), net als Barlow (1998), vrij veel variatie gevonden in de spraak van de proefpersonen. Op mogelijke verklaringen gaat hij evenwel niet in. Ook is het jammer dat hij in zijn analyse geen rekening heeft gehouden met duur, en dit ondanks het feit dat die akoestische parameter in het Engels een belangrijk fonetisch correlaat is van accent (Fry 1955, Bouzon & Hirst 2002).

Het zal de lezer duidelijk zijn geworden dat het verwerven van de fonetische component van een nieuw accentsysteem voor vrij veel leerproblemen kan zorgen en dat ook dit aspect aan het buitenlands accent van tweede-/vreemdetaallearners bijdraagt. Toch zijn alle vragen nog niet beantwoord. Er is namelijk meer onderzoek nodig naar de precieze rol van de moedertaal in het gebruik van de verschillende akoestische parameters en de oorzaken van de vastgestelde variaties van de tussentaal. Ook is het de vraag of tweedetaallearners dezelfde leermoeiijkheden ondervinden als vreemdetaallearners en of een hoog niveau van globale taalbeheersing *de facto* gepaard gaat met een hoge graad van beheersing van de prosodische eigenschappen van de doeltaal.

3.3.3. Accentuering en markering van de informatiestructuur

Op dit ogenblik zijn er in de vakliteratuur nog maar weinig studies voorhanden van de focaliseringsstrategieën van T2-/VT-leerders. Wat er wel regelmatig wordt opgemerkt, is dat die strategieën onderhevig zijn aan de cross-linguïstische invloed van de moedertaal. In het Nederlands van Franstaligen neemt dit b.v. de gedaante aan van een overgebruik van gekloofde zinnen (zie Hiligsmann & Rasier te verschijnen), die in het Frans heel frequent zijn maar die in het Nederlands slechts sporadisch worden gebruikt (Sleeman e.a. 2000). Twee voorbeelden ter illustratie:

- (3.4a) C'est Pierre que Jean a remercié
(b) *Het is Piet die Jan bedankt heeft.
(3.4a) C'est moi qui l'ai fait.
(b) *Het is mij/ik die het gedaan heeft.

Hier vormt de tussentaaluiting in feite een letterlijke vertaling van de Franse zin. De leerders schijnen dus niet te beseffen dat de T1 en de T2 over verschillende middelen beschikken om in informatief opzicht belangrijke of rhematische zinselementen op de voorgrond te plaatsen. Het Nederlands geeft in dit geval b.v. de voorkeur aan de vooropplaatsing en/of aan de accentuering van het informatierijke gegeven:

- (3.5) PIET heeft Jan bedankt.
(3.6) IK heb het gedaan / IK ben het die het gedaan heeft.

Met betrekking tot de vooropplaatsing van belangrijke informatie is het interessant op te merken dat dit procedé ook frequent is in het Frans van Nederlandstaligen – althans op een intermediair niveau van taalbeheersing. De volgende voorbeelden uit Hulk (1991) mogen dit verduidelijken:

- (3.7) *Hier mangeait Jean les fraises.
(3.8) *Les fraises mangeait Jean.

Uit Ferdinand (2002) en Sleeman (2004) blijkt echter dat de gebruiksfrequentie van deze strategie afneemt naarmate het taalbeheersingsniveau van de leerders toeneemt. Parallel hieraan gaat een steeds grotere gebruiksfrequentie van uitingen met linksdislocatie. Zoals we eerder in dit hoofdstuk hebben gezien, fungeert het gedislokeerde element als thema van de mededeling, terwijl de rest van de boodschap in zijn geheel rhematisch is. Bij Franstalige leerders van het Nederlands worden links- en rechtsdislocatie gebruikt om een pronomen dat als onderwerp van de zin fungeert, door middel van een steunpronomen te versterken:

- (3.9a) Moi, je vais le faire / Je vais le faire, moi.
(b) *Mij, ik zal het doen / *Ik zal het doen, mij.

In gevallen zoals de bovenstaande geven moedertaalsprekers van het Nederlands de voorkeur aan de accentuering van het rhematische element, b.v. '*IK zal het doen*'. Wat we hier in ieder geval zien, is dat de focaliseringstrategieën die de leerders van hun T1 naar hun T2 overbrengen, vaak corresponderen met de procedés die in het T1-systeem het vaakst gebruikt worden (d.i. ongemarkeerde T1-vormen). Het is dan ook weinig verbazend te constateren dat Nederlandstalige leerders van het Frans in hun tussentaal op de keper beschouwd meer

‘*accents de focalisation*’ produceren dan moedertaalsprekers van het Frans (zie ook hoofdstuk IV). Twee voorbeelden ter illustratie:

(3.10) *Ca va de l’école PRImaire à l’école SEcondaire.

(3.11) *Le tennis, j’ai ESSAYE ça l’année passée.

In (3.10) vereist het Franse systeem slechts één ‘*accent secondaire*’ op de eerste lettergreep van het adjectief ‘*secondaire*’. In de tussentaaluiting daarentegen heeft de informant in overeenstemming met het Nederlandse systeem een nauw focusdomein geproduceerd op de eerste syllabe van de contrasterende adjectieven ‘*primaire*’ en ‘*secondaire*’. Daarnaast heeft de proefpersoon in (3.11) het finale accent op ‘*passée*’ weggelaten, terwijl dit element samen met ‘*essayé*’ een ‘*arc accentuel*’ had moeten vormen om het hele zinsdeel ‘*essayé l’année passée*’ te rhematiseren. Overeenkomstig de Nederlandse accentueringsregels heeft de leerder zich echter beperkt tot het zinselement dat in zijn geest de hoogste informatieve waarde heeft.

Het bovenstaande suggereert dat de accentuering in de tussentaal van Nederlandstalige leerders van het Frans een van de meest frequente focaliseringstrategieën vormt, terwijl men in de doeltaal wellicht andere procedés zou aanwenden. Interessant is tevens dat Nederlandstalige leerders van het Frans bij de accenttoekenning in de doeltaal over het geheel genomen gevoeliger schijnen te zijn voor de ‘ruwe’ nieuwswaarde van zinselementen dan Franstalige leerders van het Nederlands (zie deel II van deze dissertatie voor een experimentele verkenning). In overeenstemming met het Frans blijken die bij de accenttoekenning eerder uit te gaan van de positie van het woord in de uiting, zoals moge blijken uit het volgende voorbeeld uit Hiligsmann (1998):

(3.12a) (Tu sais qui j’ai vu ce matin?) Ce matin j’ai vu ton FRERE (Frans – T1)

(b) Vanochtend heb ik je BROER gezien (Nederlands – T1)

(c) *Vanochtend heb ik je broer GEZIEN (voorbeeld uit de tussentaal)

Met betrekking tot de bespreking in deze paragraaf dient opgemerkt te worden dat het hier om vrij algemene observaties gaat. Tot op vandaag bestaat er immers nog geen grootschalige functionele studie van de rhematiseringstrategieën van leerders van het Nederlands als vreemde taal (voor het Frans van Nederlandstaligen zie men o.a. Ferdinand 2002, Hulk 1991 en Sleeman 2004). Al is dit onderwerp nauw verbonden met de vraagstelling in deze dissertatie, toch zal het in het vervolg buiten beschouwing worden gelaten. Dit neemt echter niet weg dat een functionele studie van de verbanden tussen accentuering, woordvolgorde en de informatieve geleiding van de zin een interessante aanvulling zou vormen op de

distributiestudie van de accentuering in het Frans en het Nederlands (als T1 en T2) waarvan in het tweede deel verslag wordt uitgebracht.

3.4. Besluit

Het doel van dit hoofdstuk bestond erin een kritisch overzicht te geven van de beschikbare literatuur over de accentuering in de leerderstaal. De bespreking laat zien dat prosodische verschijnselen tot nu toe relatief weinig aandacht hebben gekregen (Leather & James 1991: 332) en dat vele vragen nog onbeantwoord zijn. Zo is er b.v. meer onderzoek nodig naar de precieze rol van de moedertaal in het leren van een nieuw accentsysteem, naar de stadia die leerders met verschillende niveaus van taalbeheersing en moedertaalachtergronden doorlopen, naar de fonetische, fonologische en functionele aspecten van accenten in de zin (dit geldt tevens voor het Frans en het Nederlands als T1), de perceptie daarvan door vreemdetaallearners. Ook is het vandaag nog steeds onduidelijk hoe de accentuering het best aangeboden kan worden in het uitspraakonderwijs aan anderstaligen.

In de volgende hoofdstukken neem ik enkele van de zonet genoemde vragen onder de loep. Ik beperk me echter tot de distributie van accenten in de zin en de factoren die daar een invloed op hebben, o.a. de moedertaal van de leerders.