

HOOFDSTUK IV: OPZET VAN HET ONDERZOEK

4.0. Inleiding

De bespreking van het accentplaatsingsonderzoek in de leerderstaal in hoofdstuk III heeft duidelijk laten zien dat dit tot nu weinig aandacht heeft gekregen en dat er nog heel wat onbeantwoorde vragen zijn, o.m. met betrekking tot de factoren die invloed hebben op de accentueringsstrategieën van vreemdetaallearners. Het onderzoek, waarvan in de volgende hoofdstukken verslag wordt uitgebracht, beoogt een deel van die leemte op te vullen.

Dit hoofdstuk begint met een overzicht van de onderzoeksvragen. Daarna worden de verschillende groepen informanten alsook de selectieprocedure ervan voorgesteld. Ten slotte wordt het onderzoeksdesign besproken. Er wordt m.n. ingegaan op de keuze van een contrastieve cross-sectionele performance-analyse als onderzoeksmethode en op de elicitatieprocedures. Er wordt tevens uitgelegd waarom er in deze studie de voorkeur is gegeven aan een quasi-experimentele benadering, en niet aan een zuiver experimentele aanpak.

4.1. Onderzoeksvragen

Deze dissertatie beoogt een gedetailleerde beschrijving te geven van de accenttoekenningmechanismen in de gesproken tussentaal van (vrij) gevorderde vreemdetaallearners. De keuze voor de accentuering als studieobject valt te verklaren doordat dit onderdeel van de taal door zijn centrale plaats in het spraakcommunicatieproces (zie de hoofdstukken I en II) een belangrijk onderdeel vormt van de taalcompetentie waarover VT-leerders (zouden) moeten beschikken⁸⁶. Dit verleent onze studie dan ook een zekere didactische meerwaarde. Een ander argument dat ter verantwoording van ons studieobject kan worden aangevoerd, is dat er heden ten dage ondanks het hoge communicatieve gehalte van de accentuering nog maar weinig bekend is over de verwerving ervan door leerders met verschillende moedertaalachtergronden. Op dat gebied weten we in feite niet veel meer dan dat vreemdetaallearners er vaak moeilijkheden mee hebben en dat ze het accent min of meer achterwege laten, waardoor hun taalgebruik in de oren van moedertaalsprekers weinig levendig klinkt (Appel & Vermeer 1994: 27, zie ook hoofdstuk III).

⁸⁶ Een recente analyse van het *Common European Framework of Reference for Languages* en van de leerplannen voor het vreemdetalenonderwijs in Franstalig België leert ons dat de auteurs van deze teksten zich bewust zijn van het belang van de prosodie, m.n. de accentuering, in de communicatie (zie Rasier 2005b).

In deze studie wordt in de eerste plaats onderzocht in welke mate een groep vreemdtaalleerders de accentueringsregels van de doeltaal beheersen. Exemplarisch wordt het geval van (vrij) gevorderde Franstalige leerders van het Nederlands en van (vrij) gevorderde Nederlandstalige leerders van het Frans onder de loep genomen. Als rode draad voor deze dissertatie fungeert een ‘klassieke’ vraag uit het vreemdtaalverwervingsonderzoek, nl. de rol van de moedertaal bij het leren van een nieuw taalsysteem. Het gaat er mij m.n. om na te gaan óf (en zo ja, hoe) de moedertaal het aanleren van prosodische verschijnselen beïnvloedt. In tegenstelling tot de morfosyntaxis, waar de cross-linguïstische invloed van het T1-systeem op de tussentaal al uitvoerig is onderzocht (zie o.a. Ellis 1994, De Carrico & Larsen-Freeman 2002, Larsen-Freeman & Long 1991 voor een synthese), is er immers nog steeds weinig informatie voorhanden omtrent de precieze rol van de T1 in het leerproces van de prosodie, i.c. van de accentuering.

Het gaat hier met andere woorden om een studie van de productieve vaardigheden van vreemdtaalleerders. De perceptie van nadruksaccenten laat ik in deze studie buiten beschouwing. Samenvattend concentreer ik me in deze dissertatie op de volgende vragen:

- Wat is het aandeel van de moedertaal in het verwervingsproces van de accentuering in een vreemde taal? Welke vorm(en) neemt dit in de tussentaal precies aan? Ondergaat het accentsysteem van de leerderstaal de invloed van andere factoren?
- In welke mate hangt de accentdistributie in het Frans en in het Nederlands samen met de (contextueel bepaalde) nieuwswaarde van zinselementen? Heeft dit een invloed op de taalproducties van vreemdtaalleerders?
- Hoe groot is de variatie in accentueringstrategieën in T1 en T2⁸⁷? Vormen de onderzochte T2-sprekers qua beheersing van het T2-accentsysteem een homogene groep? Of kunnen er verschillen in ‘accentvaardigheid’ worden waargenomen? En zo ja, hoe groot zijn die verschillen? Wat zijn de specifieke kenmerken van de tussentaal in die verschillende beheersingsniveaus?

In wat volgt, ga ik nader in op het profiel van de informantengroepen voor het onderhavige onderzoek. Daarna beschrijf ik de gebruikte elicitatieprocedure(s) en de analyse van de T1- en T2-data in meer detail.

⁸⁷ Aangezien het in het tweede deel van dit proefschrift uitsluitend om taalleerders in een ‘vreemdtaalverwerving’-context gaat, worden de afkortingen ‘VT’ en ‘T2’ als ‘synoniemen’ gebruikt om te verwijzen naar de vreemde taal van de leerders, i.c. het Frans en het Nederlands (d.i. hun doeltaal).

4.2. Proefpersonen

4.2.1. Selectieprocedure

Aan deze quasi-experimentele studie hebben er in totaal 40 proefpersonen deelgenomen. De eerste helft van de informantengroep bestaat uit (vrij) gevorderde Franstalige leerders van het Nederlands (voortaan NVT-leerders) en de andere helft uit (vrij) gevorderde Nederlandstalige leerders van het Frans (voortaan FVT-leerders). Van de twintig Nederlandstalige FVT-leerders waren er tien afkomstig uit Nederland en tien uit Vlaanderen. De Franstalige NVT-leerders daarentegen waren allemaal afkomstig uit Franstalig België⁸⁸. Alle proefpersonen hebben tien jaar lang de doeltaal op school geleerd. Voor het begin van het onderzoek heeft elke informant een vragenlijst voorgelegd gekregen die hij/zij thuis heeft moeten invullen (zie deel II, bijlagen 1 t.e.m. 3). Deze procedure was in de eerste plaats bedoeld om proefpersonen te selecteren die qua ‘leerdersprofiel’ vergelijkbaar zijn. Dit is een belangrijke stap, vooral als men bedenkt dat het vreemdetaalverwervingsproces door allerlei persoonsgebonden variabelen kan worden beïnvloed (zie o.a. Appel & Vermeer 1994, Ellis 1994 voor een overzicht).

Uit de vragenlijst zijn naast biografische gegevens ook nog interessante gegevens naar voren gekomen met betrekking tot (i) de frequentie waarmee de proefpersonen buitenschools de gelegenheid hebben de doeltaal te spreken, (ii) hun kennis van vreemde talen, (iii) hun motivatie om vreemde talen te leren, (iv) de verblijven in het buitenland, (v) de radio- en TV-programma’s waarnaar ze luisteren resp. kijken, (vi) de behandeling van de uitspraak (incl. de prosodie) in de klas, (vii) de frequentie waarmee de luistervaardigheid wordt geoefend, (viii) de frequentie en wijze van correctie⁸⁹.

4.2.2. Profiel van de Franstalige leerders van het Nederlands

De Franstalige proefpersonen (n = 20) waren allemaal tweedejaarsstudenten toegepaste economische wetenschappen aan de Université catholique de Louvain. Zeven van de twintig geselecteerde studenten waren zittenblijvers. Er waren twaalf jongens (60%) en acht meisjes (40%). Hun leeftijd varieerde tussen 21 en 24 jaar, met een groepsgemiddelde van 22,1 jaar (standaardafwijking = 1,119). Geen enkele informant is afkomstig uit een Nederlandstalige familie, en geen enkele is tweetalig opgevoed. Al zegt de meerderheid van de proefpersonen

⁸⁸ In Frankrijk is het onmogelijk gebleken ppn te vinden die het gewenste leerdersprofiel hadden (zie 4.2.2).

⁸⁹ Omdat de vragen met betrekking tot de didactische aspecten wellicht moeilijker te beantwoorden zijn voor studenten dan voor docenten, heb ik de docenten Nederlands en Frans met wie ik heb samengewerkt, ook een (speciaal voor hen opgestelde) vragenlijst laten invullen (zie bijlagen 4 en 5).

(ca. 60%) dat minstens een van de twee ouders de doeltaal kent, toch wordt er thuis zo goed als nooit Nederlands gesproken. Slechts bij twee proefpersonen (10%) gebeurt dit soms. Dit neemt echter niet weg dat 19 van de 20 informanten (95%) zeggen dat hun ouders positief staan ten opzichte van vreemde talen en dat hun ouders hen ertoe aansporen andere talen (i.h.b. het Nederlands) te leren.

Ook de leerders zelf zijn zich terdege bewust van het nut en de noodzaak van vreemde talen in het algemeen, en van het Nederlands in het bijzonder. Interessant is in dit opzicht dat de motivatie van de meeste Franstalige informanten (14 ppn, 70%) instrumenteel van aard is. De taal leren ze om later makkelijker aan een baan te kunnen komen. Zonder dit te negeren, vermelden zes proefpersonen (30%) tevens dat ze uit persoonlijke interesse vreemde talen (willen) leren. Die willen vooral kennis maken met een andere cultuur, een andere denkwijze en/of met andere mensen kunnen communiceren.

Gezien de hoofdzakelijk instrumentele motivatie van de Franstalige respondenten om Nederlands te leren, is het weinig verbazend dat die vooral via (i) de media en (ii) het onderwijs contacten hebben met de doeltaal. Wat de media betreft, lezen de meeste proefpersonen zelden (3 ppn, 15%) of nooit (16 ppn, 80%) de Nederlandstalige pers. Eén doet dat soms. Wat ze wél vaker doen, is naar een Nederlandstalige zender kijken resp. luisteren. Acht informanten (40%) doen dat soms, drie regelmatig (15%) en één vaak (5%). Hierbij gaat hun voorkeur doorgaans uit naar het journaal, sportuitzendingen, ondertitelde films/soaps en TV-spelletjes. Acht leerders (40%) kijken nooit TV of beluisteren nooit de radio in het Nederlands. Daarnaast vermelden twee respondenten dat ze af en toe schriftelijke contacten hebben met correspondentievrienden/-vriendinnen (10%). Interessant is ook dat de meerderheid van de proefpersonen (12 ppn, 60%) aangeeft dat ze ooit in Nederland en/of Vlaanderen hebben verbleven om de taal te leren. Het ging evenwel om korte verblijven in een gastgezin of in het kader van een taalstage.

Al met al hebben de onderzochte leerders buitenschools vrij weinig contacten (gehad) met de doeltaal. Men kan er dus van uitgaan dat bij de verwerving van het Nederlands de lessen de doorslag hebben gegeven (d.i. gestuurde taalverwerving). De proefpersonen hebben hun eerste lessen Nederlands in het vijfde leerjaar van het lager onderwijs gekregen. Op de middelbare school hebben ze allemaal zes jaar lang vier lessen per week gekregen (eerste vreemde taal), en aan de universiteit nog tijdens twee jaar twee uur college per week.

Met betrekking tot de colleges Nederlands aan de universiteit dient er melding te worden gemaakt van de volgende gegevens. Al wordt er in de les vooral de nadruk gelegd op de grammatica, de woordenschat en de communicatie in de vreemde taal, toch wordt er ook

aandacht besteed aan de uitspraak. Dit neemt niet de gedaante van theoretische lessen aan, maar veeleer van spreekoefeningen tijdens welke de uitspraakfouten van de leerders worden verbeterd. Ook wordt regelmatig hun luistervaardigheid getraind. Wanneer de proefpersonen zelf gevraagd wordt hoe vaak de docent hun uitspraak tijdens de les corrigeert, dan blijken de opgegeven frequenties sterk uiteen te lopen. Tien procent van de leerders zegt dat hun uitspraakfouten nooit worden verbeterd. Bij 5% is dit zelden het geval, bij 40% soms, bij 30% regelmatig en bij 15% vaak. Als antwoord op de vraag welke uitspraakfouten vooral de aandacht krijgen, vermelden alle informanten problemen met betrekking tot de klanken (b.v. de slot-ə, k/X-fouten, ʀ/g-fouten, uitspraak van de w-klank, enz) en/of de assimilatie. Van klemtoon- en accentueringsfouten wordt er in geen enkel geval melding gemaakt.

Laat ik tenslotte nog wijzen op de gegevens met betrekking tot de kennis van andere vreemde talen. Als de proefpersonen gevraagd wordt of ze naast het Nederlands nog andere vreemde talen kennen en waarom ze die geleerd hebben, dan blijken *alle* informanten minstens te beschikken over een basiskennis van het Engels⁹⁰, dat ze overigens meestal uit instrumentele overwegingen studeren of hebben gestudeerd. Andere talen die in de vragenlijst vermeld staan, zijn het Spaans (3 ppn), het Duits (1 ppn) en het Japans (1 ppn). Een proefpersoon zegt dat ze Waals kent. Wat het beheersingsniveau van de tweede vreemde taal betreft, twee proefpersonen omschrijven het als laag (10%), dertien als gemiddeld (65%) en vijf als gevorderd (25%). De taal in kwestie blijken ze echter slechts incidenteel te spreken (nooit: 14 ppn, 70%; zelden: 4 ppn, 20%; soms: 2 ppn, 10%). De pers lezen ze verhoudingsgewijs iets vaker⁹¹ in het Engels dan in het Nederlands (zie supra). Dit geldt overigens ook voor de frequentie waarmee ze naar de radio luisteren en/of TV kijken⁹².

4.2.3. Profiel van de Nederlandstalige leerders van het Frans

De groep Nederlandstalige leerders van het Frans (n = 20) die aan deze studie heeft deelgenomen, bestaat uit 10 tweedejaarsstudenten toegepaste economische wetenschappen aan de Katholieke Universiteit Leuven en uit 10 tweedejaarsstudenten bedrijfscommunicatie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Geen van hen deed zijn/haar tweede jaar aan de universiteit over. Er waren in totaal 17 meisjes en 3 jongens. Op het moment van het onderzoek waren ze tussen 20 en 24 jaar oud, met een groepsgemiddelde van 21,45 jaar (standaardafwijking = 0,945). Geen enkele informant is afkomstig uit een Franstalige familie,

⁹⁰ 2 ppn hebben een basiskennis (10%), 13 een gemiddelde (65%) en 5 een gevorderde (25%).

⁹¹ 5 informanten doen dat nooit (25%), 13 soms (65%), 1 regelmatig (5%) en 1 vaak (5%).

⁹² 3 respondenten doen dat nooit (d.i. 15%), 1 zelden (d.i. 5%), 11 soms (d.i. 55%), 5 regelmatig (d.i. 25%).

en geen enkele is tweetalig opgevoed. Al zeggen de meeste proefpersonen dat minstens een van de twee ouders de doeltaal kent (vader: 17 ppn, 85%; moeder: 13 ppn, 65%), toch wordt er thuis in 85% van de gevallen nooit Frans gesproken. Bij 5% van de respondenten is dit zelden het geval, en bij 10% soms. Dit neemt echter niet weg dat 75% van de informanten zegt dat hun ouders positief staan ten opzichte van vreemde talen en dat ze hun kinderen ertoe aansporen talen te leren.

Net als de meeste Franstalige NVT-leerders is de motivatie van een groot aantal Nederlandstalige leerders van het Frans instrumenteel van aard (15 ppn, 75%). De taal leren ze voornamelijk om later makkelijker een baan te vinden. Vier respondenten (20%) voegen hier echter aan toe dat ze ook uit interesse voor de andere cultuur Frans leren. Eén proefpersoon zegt zelfs dat ze uitsluitend uit integratieve overwegingen Frans leert.

Als we nu kijken naar de buitenschoolse contacten met het Frans, dan blijken die al met al weinig talrijk te zijn. Slechts vijf proefpersonen (25%, 2 uit Nederland en 3 uit Vlaanderen) hebben al in Frankrijk en/of Franstalig België verbleven om de taal te leren. Net als voor de Franstalige NVT-leerders ging het hier om korte verblijven in een gastgezin of in het kader van een taalstage. De pers in de doeltaal lezen ze over het algemeen weinig. 65% van de informanten doet dat nooit, 15% zelden, 15% soms en 5% doet dat vaak. Laat ik hier wijzen op een verschil tussen de Nederlandse en de Vlaamse informanten. In hun antwoorden op de vragenlijst geven *alle* Vlaamse proefpersonen aan dat ze de Franstalige pers nooit lezen, terwijl dit slechts het geval is met 30% van de Nederlandse informanten. 20% doet dat zelden, 40% soms en 10% vaak. Het verschil in leesgedrag tussen de Nederlandse en de Vlaamse informanten is statistisch significant ($t(18) = 3,500$; $p < 0,01$)⁹³.

Qua 'kijk- en luistergedrag' blijkt 50% van de respondenten bij het leren van het Frans nooit gebruik te maken van de radio en de televisie. 40% doet dat soms, 5% regelmatig en 5% vaak. Ook hier kan een significant verschil worden waargenomen tussen de Vlaamse en de Nederlandse informanten ($t(18) = 3,239$; $p < 0,01$). 90% van de Vlaamse proefpersonen kijkt nooit TV of luistert nooit naar de radio in het Frans, terwijl dit slechts het geval is met 10% van de Nederlandse informanten. In feite doet 80% van de Nederlandse respondenten dat soms en 10% regelmatig. Voor zowel de Vlaamse als de Nederlandse proefpersonen zijn de media dus de voornaamste bron van buitenschoolse contacten met het Frans. Daarnaast zeggen vijf informanten (vier uit Nederland en één uit Vlaanderen) dat ze correspondentie-vrienden/-vriendinnen hebben, maar dat ze zelden met elkaar in contact staan.

⁹³ Bij de berekening van de globale score waarop de t-toets is uitgevoerd, levert 'nooit' geen punt op, 'zelden' 1 punt, 'soms' 2 punten, enz.

Laat ik verder wijzen op de gegevens met betrekking tot de kennis van andere vreemde talen. Net als de Franstalige NVT-leerders beschikken alle Nederlandstalige informanten ten minste over een basiskennis van het Engels⁹⁴. Kijken we naar het type contacten dat ze met de taal hebben, dan zien we dat acht informanten Engelstalige correspondentievrienden/-vriendinnen hebben, maar dat ze zelden contacten hebben met hen. De meeste contacten met het Engels hebben de proefpersonen in feite via de media. In het Engels TV kijken en/of radio luisteren doet 10% van de proefpersonen nooit. 40% doet dat soms, 40% regelmatig en 10% vaak. Daarnaast leest 45% van de respondenten nooit de Engelstalige pers. 10% doet dat zelden, 15% soms, 25% regelmatig en 5% vaak.

4.2.4. Enkele punten van vergelijking tussen de NVT- en de FVT-leerders

Een eerste punt van vergelijking tussen de Franstalige NVT-leerders en de Nederlandstalige FVT-leerders betreft de contacten met de doeltaal, en dan m.n. de frequentie waarmee ze in de doeltaal de pers lezen, de radio beluisteren en/of TV kijken. Een variantieanalyse (herhaalde metingen) met ‘contacten met de doeltaal’ als binnengroepsvariabele (drie niveaus) en ‘leersituatie’ als tussengroepsvariabele leert ons dat er globaal genomen geen statistisch significant verschil is tussen beide leersituaties ($F(2, 37) = 2,063$; $p = 0,141$). Toch zien we in figuur 4.1 dat de NVT- en de FVT-leerders qua types contacten met de doeltaal tamelijk sterk van elkaar verschillen:

⁹⁴ Andere vreemde talen die in de vragenlijst vermeld staan, zijn het Duits (11 ppn), het Spaans (2 ppn), het Fries (1 ppn) en het Zweeds (1 ppn). Het beheersingsniveau van die andere vreemde talen omschrijven de informanten als matig. Over het algemeen hebben ze heel weinig contacten met die andere vreemde talen.

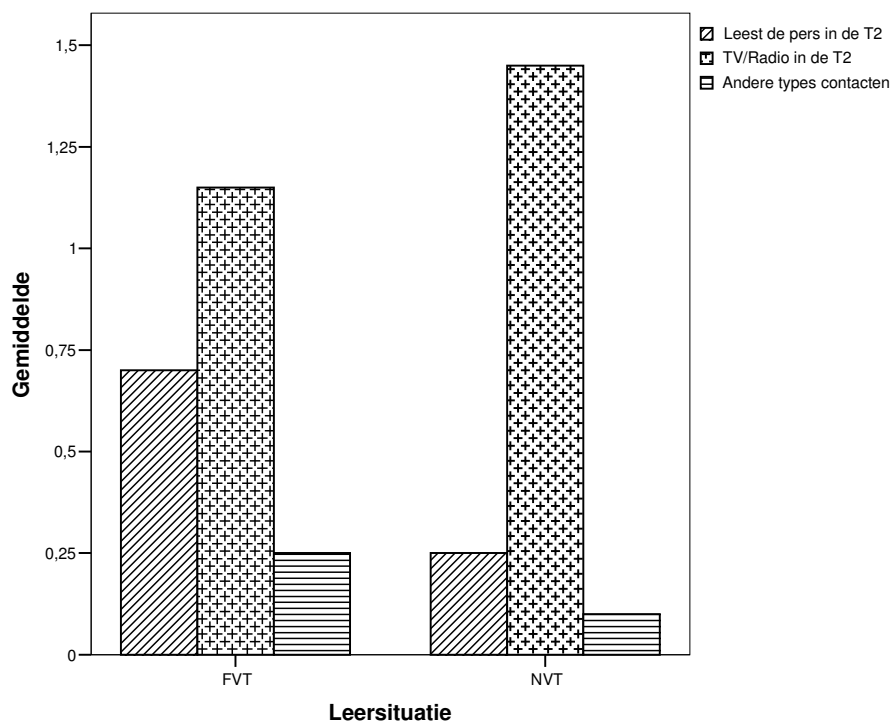


Fig. 4.1. Gemiddelde frequentie en vormen van buitenschools contact met de T2 van de FVT- en de NVT-leerders

Terwijl de Franstalige NVT-leerders een duidelijke voorkeur vertonen voor de TV en/of de radio, is er bij hun FVT-collega's meer evenwicht tussen de gelezen en de gesproken media. Of dit een invloed heeft (gehad) op de mate waarin de twee groepen informanten de T2-accentueringsregels beheersen, moet voorlopig een open vraag blijven.

Een andere factor die mogelijk een impact heeft (gehad) op de T2-prosodie, is het onderwijs. Terwijl de Vlaamse en de Franstalige proefpersonen hun eerste T2-lessen in de laatste twee leerjaren van het lager onderwijs hebben gekregen (1 à 3 uur per week), zijn hun Nederlandse collega's pas in de basisvorming van het voortgezet onderwijs (d.i. de eerste graad van het Belgische middelbaar onderwijs) begonnen met de studie van de doeltaal⁹⁵. In de loop van hun schoolcarrière is het aantal lessen per week van twee in de basisvorming naar drie – vier in de hogere cycli gestegen. Aan de universiteit hebben ze allemaal vijf lessen per week gehad. De Vlaamse FVT-leerders en de Franstalige NVT-informanten daarentegen hebben op de middelbare school zes jaar lang allemaal vier lessen per week gekregen. Aan de universiteit is dit aantal echter naar twee gedaald.

Aan de hand van de vragenlijst zijn gegevens met betrekking tot de concrete invulling van de lessen aan de universiteit (m.n. de plaats die de uitspraak er inneemt) verzameld, die

⁹⁵ Men zie o.a. Dodde & Leune (1997) voor een overzicht van de Nederlandse onderwijsstructuur.

als volgt kunnen worden samengevat. In beide leersituaties ligt de nadruk in de les op het leren van de grammatica en de woordenschat enerzijds, en op de communicatie in de doeltaal anderzijds. De uitspraak wordt hierbij niet zozeer behandeld in de vorm van specifieke theoretische lessen, maar eerder in de vorm van geïntegreerde spreek- en luisteroefeningen tijdens welke de leerders bewust worden gemaakt van de typische kenmerken van de doeltaal alsook van hun eigen uitspraak(fouten). Een uitspraakcursus wordt daarbij niet gebruikt.

In de vragenlijst is ook een vraag opgenomen met betrekking tot de frequentie van correctie van uitspraak-, grammatica- en woordenschatfouten. Wat de frequentie van correctie van uitspraakfouten betreft, die blijkt – net als bij de Franstalige NVT-leerders (zie supra) – ook sterk uiteen te lopen bij de FVT-leerders. Tien procent van de FVT-informanten zegt immers dat de gemaakte uitspraakfouten in de les nooit worden verbeterd. Bij 5% van de informanten gebeurt dat zelden, bij 30% soms, bij 15% regelmatig en bij 10% vaak. Zes proefpersonen hebben de vraag niet beantwoord.

Als we nu een variantieanalyse (herhaalde metingen) uitvoeren op de data met betrekking tot de correctie van grammatica-, woordenschat- en uitspraakfouten (binnengroepsvariabele: drie niveaus) en we vergelijken de NVT- en de FVT-leerders met elkaar (tussengroepsvariabele), dan blijkt er globaal genomen geen significant verschil te zijn tussen de twee leersituaties ($F(2, 31) = 0,375$; $p = 0,690$). In schema:

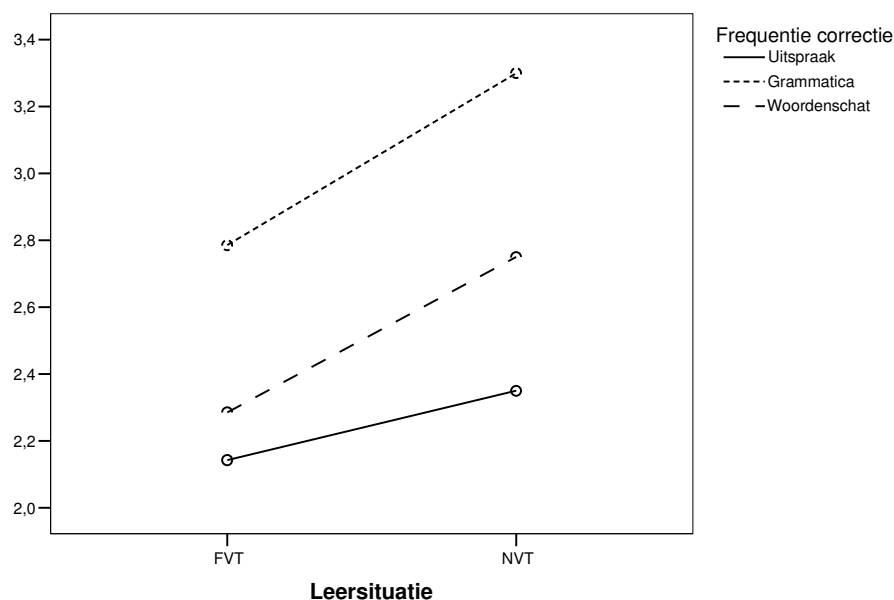


Fig. 4.2. Gemiddelde frequentie van correctie van grammatica-, woordenschat- en uitspraakfouten bij de NVT- en FVT-leerders voor deze studie

In beide leersituaties worden grammaticafouten het vaakst verbeterd. Daarna komen de fouten tegen het gebruik van de woordenschat, en op de derde plaats die tegen de uitspraak. Toch

blijkt uit een variatieanalyse (herhaalde metingen) op de frequentie van correctie van grammatica-, woordenschat- en uitspraakfouten bij de FVT-leerders dat er geen statistisch significant verschil is tussen de drie variabelen ($F(2, 12) = 3,517$; $p = 0,063$). Dit is echter wél het geval bij de NVT-leerders ($F(2, 18) = 7,065$; $p < 0,05$). Verdere post-hoc analyses volgens de Bonferroni-methode brengen de volgende gegevens aan het licht:

- Bij de NVT-leerders worden grammaticafouten significant vaker gecorrigerd dan woordenschat- ($p < 0,01$) en uitspraakfouten ($p < 0,05$), terwijl er geen significant verschil is tussen de frequentie van correctie van woordenschat- en uitspraakfouten ($p = 0,311$).
- Bij de FVT-leerders leveren de paarsgewijze vergelijkingen geen statistisch significant resultaat op. Vermeldenswaard is wel dat de vergelijking tussen de frequentie van correctie van grammatica- en uitspraakfouten net boven kans scoort ($p = 0,06$).

De bovenstaande data kunnen een extra bewijs vormen voor de ondergeschikte rol die de uitspraak in het vreemdetalenonderwijs doorgaans speelt (zie o.a. Hiligsmann 1998). Het kan ook zijn dat de onderzochte leerders gewoon meer moeite ondervinden met de grammatica en de woordenschat dan met de uitspraak van de doeltaal, en dat ze daardoor extra grammaticale en lexicale feedback nodig hebben. Vast staat in ieder geval dat uitspraakfouten in beide informantengroepen minder vaak gecorrigeerd worden dan andere types fouten, en dat er qua gemiddelde frequentie van correctie van uitspraakfouten geen statistisch significant verschil bestaat tussen de NVT- en de FVT-leerders ($t(32) = -0,505$; $p > 0,05$).

Een ander interessant gegeven is dat er bij de Nederlandstalige FVT-leerders over het geheel genomen minder gecorrigeerd wordt dan bij de Franstalige NVT-leerders, of we het nu hebben over grammatica-, woordenschat- of uitspraakfouten. Dit kan het gevolg zijn van een bewuste didactische keus van de docent(e) die in zijn/haar les vooral de nadruk legt op de communicatie en niet zozeer op de formele correctheid van de taal. Het kan ook betekenen dat de Nederlandstalige proefpersonen minder moeite ondervinden met de doeltaal dan de Franstalige informanten. Ook dit moet voorlopig een open vraag blijven.

Wanneer de docenten en de studenten gevraagd wordt welke uitspraakproblemen het vaakst (moeten) worden verbeterd, dan worden *uitsluitend* segmentele verschijnselen opgesomd (b.v. diftongering van monoftongen, uitspraak van 's', 'ch', '-tion', 'z', slot-ə, enz). Dit wekt de indruk dat er tijdens de les vooral op de uitspraak van de klanken wordt gelet, en niet zozeer op prosodische verschijnselen. In de meeste gevallen bestaat de correctie-strategie erin het woord met de 'goede' uitspraak te laten herhalen, het woord in lettergrepen

te laten uitspreken of vergelijkbare klanken in verschillende fonologische contexten te laten nazeggen.

4.3. Methodologie

4.3.1. Onderzoeksdesign: het Geïntegreerd Contrastief Model

Heel in het algemeen kan deze studie het best omschreven worden als een **contrastieve cross-sectionele performance-analyse**. Hiermee wordt bedoeld dat de analyse van de leerderstaal ingebed wordt in een breder contrastief kader waarin contrastieve analyse en tussentaalstudie elkaar aanvullen. Dit resulteert in een ‘geïntegreerd contrastief model’⁹⁶. Figuur 4.3 geeft onze benadering weer:

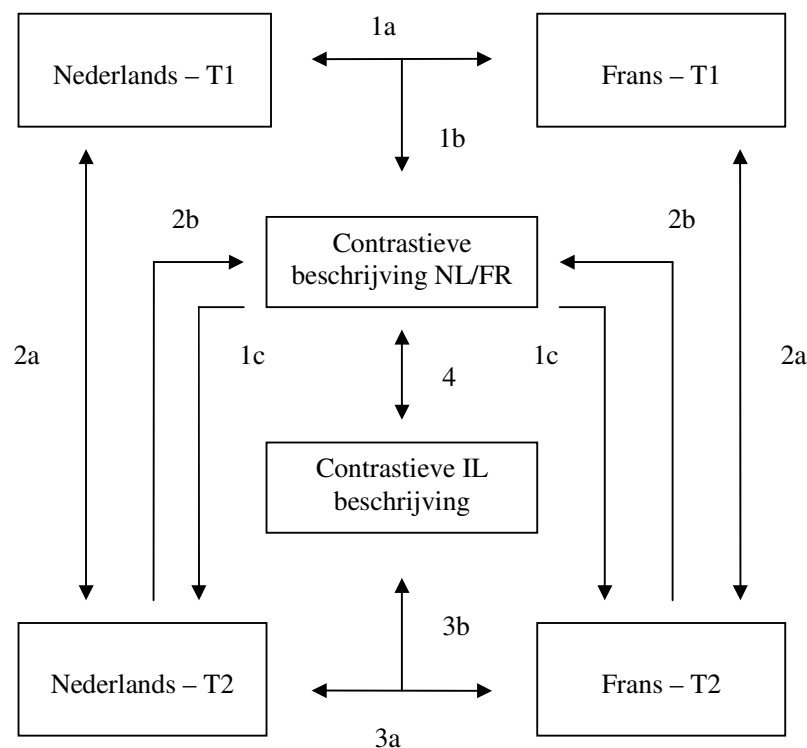


Fig. 4.3. Schematische weergave van de verschillende types analyses die in deze studie zullen worden uitgevoerd

Concreet houdt onze benadering van de leerderstaal drie types contrastieve analyses in, nl.

- Een **contrastieve analyse van authentieke Nederlandse resp. Franse T1-gegevens die onder vergelijkbare omstandigheden zijn verzameld** (pijl 1a). Dit resulteert in een contrastieve beschrijving van de moedertaal van de leerders (pijl 1b). Op

⁹⁶ Andere ‘Geïntegreerde Contrastieve Modellen’ vindt men in Granger (1996, 1998) en Pekelder (2002). In tegenstelling tot onze benadering en die van Granger (1996, 1998) doet Pekelder (2002) geen beroep op een contrastieve analyse van verschillende tussentaalvariëteiten.

grond hiervan kunnen er hypothesen worden geformuleerd omtrent de aard en de werking van het tussentaalsysteem, en eventueel ook verklaringen worden aangereikt voor bepaalde tussentaalverschijnselen (de pijltjes 1c).

- Een **comparatieve studie van vergelijkbare T1- en T2-gegevens**. Al wordt er in deze studie van uitgegaan dat de leerderstaal als een op zichzelf staand systeem met een eigen dynamiek dient te worden beschouwd, toch neemt dit m.i. niet weg dat we voor zo'n analyse een referentiepunt nodig hebben, i.c. de spraak van moedertaalsprekers. Omdat de Nederlandse en Franse T1-gegevens voor deze studie bij dezelfde informanten en onder dezelfde experimentele omstandigheden zijn verzameld als de T2-data, fungeren die T1-gegevens als controlecorpus voor de analyse van de tussentaal (zie de pijltjes 2a). Op die manier kan er nagegaan worden in welke opzichten en/of mate de spraak van de anderstalige ppn overeenkomt met resp. afwijkt van die van moedertaalsprekers. Ook worden de T2-gegevens als toetssteen gebruikt voor de contrastieve T1-beschrijving (de pijltjes 2b).
- Een **contrastieve tussentaalanalyse**. In zo'n studie worden de verschillende tussentaalvariëteiten met elkaar vergeleken (pijltje 3a). Volgens Odlin (1989: 28) kan dat type analyse een belangrijke bijdrage leveren aan de studie van transfer.

In wat nu volgt, ga ik nader in op de drie zonet genoemde types analyses.

4.3.2. Uitgangspunt: het Frans en het Nederlands in contrast

Als vertrekpunt voor de studie van de leerderstaal fungeert een contrastieve analyse van het accentsysteem van de moedertaal en de doeltaal van de proefpersonen (i.c. het Frans en het Nederlands). Op die manier zal er inzicht kunnen worden verkregen in de contrasten en/of overeenkomsten tussen de twee taalsystemen. Zoals we in hoofdstuk II hebben gezien, is er namelijk nog steeds weinig bekend over de prosodische verschillen en/of overeenkomsten tussen het Frans en het Nederlands. De contrastieve analyse van de T1 en de T2 van de informanten zal me tevens in staat stellen hypothesen te formuleren omtrent de aard van het T2-verwervingsproces, en dan m.n. de linguïstische omstandigheden voor het al dan niet optreden van transfer. Met deze term bedoel ik in het verlengde van Odlin (1989: 27) 'the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired'. Met betrekking tot de studie van transfer deel ik dan ook het standpunt van Gass & Selinker (1983: 6) wanneer ze aan het einde van hun bespreking van de transferliteratuur besluiten dat

one important preliminary step to understanding language transfer is, at the very least, a native language – target language comparison, which often leads to insightful hypotheses concerning language transfer phenomena.

Dit hoeft evenwel niet te betekenen dat ik alle tussentaalverschijnselen op de contrasten en/of overeenkomsten tussen de T1 en de T2 van de leerders zal proberen terug te voeren. Het gebruik van de CA is niet meer dan een expliciete erkenning van het feit (i) dat de leerderstaal doordringbaar is en als gevolg hiervan de invloed van allerlei taalinterne en –externe factoren ondergaat (zie o.a. Adjemian 1976), (ii) dat de contrastieve analyse van de T1 en de T2 inzicht kan verlenen in de linguïstische voorwaarden voor het al dan niet optreden van transfer (*'transferability of structures'*, zie o.a. Kellerman 1977, 1979, 1983; Kellerman & Sharwood Smith 1986). Daarnaast dient de tussentaal m.i. ook als een op zichzelf staand systeem met een eigen dynamiek te worden beschouwd, hetgeen nogal eens aanleiding geeft tot regels die noch met de T1, noch met de T2 in verband kunnen worden gebracht. Dit hoeft niet tegenstrijdig te zijn, want, zoals Selinker (1992: 18) er terecht op heeft gewezen,

one can at the same time hold two intellectual positions without inherent conflict: (a) that 'language transfer' as CLI [d.i. Cross-Linguistic Influence, L.R.] does exist and is central to SLA and IL learning, and (b) that language transfer and the theory underlying the concept 'habit' are not by necessity connected. In other words, one can believe in language transfer without being a behaviourist.

4.3.3. Studie van de leerderstaal: de performance-analyse

Om inzicht te verkrijgen in de interne dynamiek van de leerderstaal, is het belangrijk om *alle* (d.i. zowel de foute als de correcte) taaluitingen van VT-leerders onder de loep te nemen. Vandaar dat mijn analyse van de accentuering in de tussentaal de gedaante aanneemt van een *performance-analyse* (voortaan PA). Dit valt te verklaren doordat de PA, in tegenstelling tot andere onderzoeksmethodes (b.v. de foutenanalyse), een totaalbeeld oplevert van het taalsysteem van vreemdetaallearners. Er wordt immers niet (meer) uitsluitend aandacht besteed aan wat er in de taalproducties van de leerders mis is gegaan, maar ook aan de 'correcte' uitingen. Dit is noodzakelijk, wil men de systematiek in hun taalgebruik in kaart kunnen brengen. Immers,

[to] consider only what the learner produces in error and to exclude from consideration the learner's non-errors is tantamount to describing a code of manners on the basis of the observed breaches of the code (Schachter & Celce-Murcia 1977: 445; geciteerd door Hiligsmann 1997: 71).

Dat 'correcte' en 'foute' taaluitingen tegen elkaar worden afgewogen, is m.i. toch belangrijk bij het evalueren van de mate waarin leerders van een vreemde taal een bepaald taal-

verschijnsel onder de knie hebben. Het voornaamste doel van deze dissertatie bestaat er immers in na te gaan in hoeverre gevorderde vreemtaalleerders met verschillende doeltalen en verschillende moedertaalachtergronden de T2-accentueringsregels beheersen. In tegenstelling tot wat men in de tussentaalliteratuur kan lezen, is het onderscheid tussen ‘correcte’ en ‘foute’ vormen hierbij onontbeerlijk (zie ook Knibbeler 1977: 43).

Als ‘correct’ beschouw ik die tussentaaluitingen die met het referentiepunt van de spraak van moedertaalsprekers overeenkomen. Taaluitingen die niet aan die voorwaarde voldoen, worden als ‘fout’ gelabeld. Daarnaast onderscheid ik ook nog ‘aanvaardbare’ of ‘acceptabele’ accentdistributies, d.i. accentpatronen die contextueel adequaat zijn maar die aan een andere factor toe te schrijven zijn dan de toepassing van de doeltaaregel (b.v. de aanwezigheid van een spreekpauze). Het toekennen van deze labels veronderstelt noch de reconstructie van de correcte doeltaaluiting op grond van de corresponderende tussentaaluiting, noch de vergelijking van de T2-uiting met een abstracte doeltaalnorm. Het beoordelen van de correctheidsgraad van het tussentaalmateriaal berust in deze studie eerder op de vergelijking van de T2-gegevens met authentieke doeltaaluitingen die onder dezelfde omstandigheden bij moedertaalsprekers (controlegroep) zijn verzameld.

Het zal de lezer duidelijk zijn dat er in onderhavige studie gefocust wordt op het beheersingsniveau van een bepaald taalverschijnsel *op een bepaald moment* in het verwervingsproces. Het gaat hier dus om een cross-sectionele PA. Het ‘synchrone’ karakter van de cross-sectionele PA biedt het voordeel dat er met een vrij grote groep informanten kan worden gewerkt, hetgeen de onderzoeker in principe makkelijker in staat stelt om de onderzoeksresultaten naar de hele populatie te generaliseren. In andere onderzoeksvormen, b.v. longitudinale PA’s, ligt dit op het eerste gezicht minder voor de hand. Zulke analyses bieden echter het voordeel dat men inzicht kan verkrijgen in de eigenlijke *ontwikkeling* van de taalvaardigheid van vreemdetaleerders.

Op dit punt van de bespreking wil ik opmerken dat cross-sectionele PA’s ondanks hun hoofdzakelijk ‘synchrone’ karakter toch een longitudinale dimensie kunnen hebben. Dit is m.n. het geval wanneer er een beroep wordt gedaan op leerders met verschillende taalbeheersingsniveaus die dan in vaardigheidsgroepen worden ingedeeld (Ellis & Barkhuizen 2005). Een voorbeeld hiervan met betrekking tot de prosodie van de leerderstaal is de studie van Barlow (1998), waarin de indeling van de informanten op hun algemeen uitspraakniveau berust, d.i. op de mate waarin moedertaalsprekers vinden dat de uitspraak van de leerders kwalitatief gezien overeenkomt met die van native speakers van de doeltaal (i.c. het Engels). Bij de evaluatie van het T2-uitspraakniveau is in Barlow (1998) geen gebruik gemaakt van

een uitspraaktoets, maar van een stuk voorgelezen tekst die vervolgens aan een groep Engelstalige respondenten ter beoordeling is voorgelegd. Ten behoeve van de contrastieve analyse van het Frans en het Nederlands als vreemde taal zullen de informanten ook in vaardigheidsgroepen worden ingedeeld (zie infra).

4.3.4. Contrastieve studie van de leerderstaal

Het doel van de contrastieve studie van de leerderstaal is in feite tweeledig. Het gaat er mij in de eerste plaats om na te gaan welke factoren een invloed hebben op zowel de NVT- als de FVT-data, dan wel (tussen)taalspecifiek zijn. In Granger (1996, 1998b) neemt de contrastieve tussentaalanalyse de gedaante aan van een vergelijking van verschillende tussentaalvariëteiten van eenzelfde doeltaal (i.c. het Engels). Volgens Odlin (1989: 28) leent zo'n procedure zich goed voor de studie van transfer. Immers,

aside from native-target language comparisons, a second type of comparison is useful, and often necessary, to establish the occurrence of transfer: a comparison of the performance of two or more groups of learners with different native languages (Odlin 1989: 28).

James (1993: 14; geciteerd door Granger 1996: 43) daarentegen beschouwt die methode eerder als een goede basis voor 'a quantificational contrastive typology of a number of English IL's'. Kortom, het probleem met de aanpak van Granger (1996, 1998b) is dat die vooral geschikt is om inzicht te verkrijgen in *intralinguale processen*, d.i. verschijnselen die typisch zijn voor de ontwikkeling van een bepaalde taal(variëteit), en niet zozeer in *interlinguale* kwesties. In onderhavige studie is voor een andere benadering gekozen, nl. een vergelijking van de tussentaal van leerders van verschillende doeltalen. Dit zal leiden tot een contrastieve IL-beschrijving (pijlje 3b in fig. 4.3), op grond waarvan men inzicht kan krijgen in universele en/of taalspecifieke factoren met betrekking tot het leerproces van de accentuering. Als we dit combineren met de contrastieve T1-T2-beschrijving (pijlje 4 in fig 4.3), dan kan men zich een goed beeld vormen van de verschijningsvormen van transfer op het gebied van de accentuering.

4.4. Materiaal

De gegevens voor deze studie van de leerderstaal zijn door middel van verschillende elicitatieprocedures (voortaan EP) verzameld⁹⁷. Een belangrijke factor waarmee men hier rekening moet houden, is wat Krashen (1982) ‘Monitor’-gebruik heeft genoemd. Hiermee wordt bedoeld het vermogen van taalleerders om op de formele correctheid van hun spraak te letten. ‘Monitor’-gebruik wordt gestuurd door een aantal voorwaarden, en het is a priori niet uitgesloten dat het type taak daar deel van uitmaakt. Een bekend voorbeeld met betrekking tot de uitspraak is de grotere zorg waarmee men b.v. articuleert en/of accenten aanbrengt als men een tekst hardop moet voorlezen, dan wanneer men erop los mag praten. Uitsluitend gebruik maken van een leesopdracht zou dan ook tot verkeerde conclusies omtrent de ‘accentvaardigheid’ van de leerders kunnen leiden. Te meer daar bepaalde accentueringsfouten door de tekst zelf kunnen worden geïnduceerd.

Voor dit onderzoek is dan ook een beroep gedaan op vier elicitatieprocedures die grofweg corresponderen met vier verschillende activeringsgraden van de ‘Monitor’, nl. een leesopdracht, een experimentele toets die erin bestond plaatjes te beschrijven, een naverteltoon en een gesprek. Die worden in wat volgt uitgebreider besproken. Bij de analyse van de gegevens dient er echter niet uit het oog te worden verloren dat de verschillende onderzochte taalregisters niet per se over dezelfde kam kunnen worden geschoren (zie o.a. Tarone 1979, Tarone & Parrish 1988). Om met Ellis (1985: 90) te spreken:

It is possible that much of the heterogeneity of language-learner language reported in some studies derives from pooling data which reflect differing degrees of attention on the part of the language user, although, as has been noted, there is also considerable free variability in interlanguage.

In dit opzicht zou het m.i. de moeite waard zijn te gaan kijken hoeveel van die variabiliteit terug te vinden is in de uitspraak, m.n. de prosodie, van vreemdetaallearners.

4.4.1. Leesopdracht

Gelezen materiaal biedt het voordeel dat er op die manier een vergelijkbaar corpus kan worden aangelegd, wat de systematische analyse en vergelijking van de gegevens mogelijk maakt. Aan de andere kant blijkt de stimulustekst zelf, b.v. door een te hoge moeilijkheidsgraad, bepaalde fouten te kunnen induceren. In een verkennende studie (Hilgsmann & Rasier

⁹⁷ Zie in dit verband o.a. Schmidt (1980: 411; geciteerd door Hilgsmann 1997: 75): ‘the data base for a study which has as its goal the description of an IL grammar must come from a variety of contexts and be gathered with a variety of methods in order to achieve as valid and reliable a description as possible. The use of one test alone may have serious consequences for the reliability of the conclusions drawn’.

2001; zie de bespreking in hoofdstuk III) is in dit opzicht naar voren gekomen dat vreemdetaalleerders de semantische relaties tussen de samenstellende leden van een focus-domein vrij vaak niet inzien omdat ze de stimulustekst gewoonweg niet (goed genoeg) begrepen hebben. Dit heeft tot gevolg dat ze nadruksaccenten verkeerd aanbrengen en/of de zinnen verkeerd segmenteren. Dit wijst in ieder geval op de noodzaak om de moeilijkheidsgraad van de stimulustekst strikt onder controle te houden.

Voor deze studie zijn dan ook twee cursiefjes van Simon Carmiggelt gekozen die in stilistisch opzicht veel gelijkenis vertonen met de alledaagse spreektaal en die qua moeilijkheidsgraad (inhoud, woordenschat, syntaxis) vergelijkbaar zijn. Het gaat enerzijds om een authentieke Nederlandse tekst, nl. *‘Wilde Nacht’* (Carmiggelt 1956), en om een officiële Franse vertaling van een ander cursiefje, nl. *‘Sport’* [*‘Le sport’*, Buysse 1973], anderzijds.

In vergelijking met de originele documenten zijn die qua lengte nauwelijks aangepast. Wél zijn te moeilijke woorden vervangen door synoniemen. Woorden die niet tot de basiswoordenschat behoren maar die gevorderde leerders na tien jaar onderwijs zouden moeten kennen, zijn in een aparte woordenlijst opgenomen en vertaald in de moedertaal van de leerders. Ook zijn sommige vrij lange en/of ingewikkelde zinnen ingekort en, zo nodig, vereenvoudigd. Er is desalniettemin geprobeerd het authentieke karakter van de tekst zo weinig mogelijk geweld aan te doen. Elke proefpersoon heeft zowel de tekst in het Frans als die in het Nederlands voorgelezen (zie infra voor meer details over de aanleg van het corpus).

4.4.2. Experimentele toets

De accentuering is een complex verschijnsel, waar zeer verschillende factoren om de hoek komen kijken (zie hoofdstuk II voor een bespreking), en dat zich dus goed leent voor experimentele onderzoeksmethodes. Het probleem met experimentele methodes is dat de testsituatie snel niet meer authentiek is⁹⁸, waardoor men zich kan afvragen of de verkregen resultaten wel degelijk het alledaagse taalgebruik weerspiegelen. Dit probleem is nog moeilijker op te lossen wanneer men met vreemdetaalleerders werkt. Met zo’n doelgroep is het immers heel erg belangrijk een compromis te vinden tussen ‘the need to elicit highly controlled data and the need for spontaneous speech’ (Barlow 1998: 102). De experimentele toets, die ten behoeve van dit onderzoek is ontworpen en die voor een deel op het werk van Barlow (1998) en Swerts e.a. (2002) berust, probeert aan die voorwaarde te voldoen.

⁹⁸ In de woorden van Singer (1990: 23; geciteerd door Haberlandt 1994: 5) luidt dit als volgt: ‘Science knows no alternative to the controlled experiment, and the science of language is no different from the rest of science, where nature has to be pushed or pulled out of its normal course before it reveals its secrets’.

De test is bedoeld om het verband tussen accentuering en informatieve waarde in het Frans, in het Nederlands en in de leerderstaal te onderzoeken, en verloopt op de volgende manier: op het computerscherm krijgt elke proefpersoon een geometrische figuur (nl. een driehoek, een vierkant, een cirkel, een ster) in een bepaalde kleur (c.q. blauw, groen, geel, rood) te zien. Na een vijftal seconden stelt de proefleider een vraag die betrekking heeft op de naam en de kleur van de figuur op het scherm (b.v. *Wat zie je op het scherm?*) en die de proefpersonen moeten beantwoorden door de figuur op het scherm te vergelijken met de figuur die er onmiddellijk aan voorafgaat (d.i. contextuiting). Als de respondenten het antwoord op de vraag niet weten, moeten ze met *'Ik weet het niet'* resp. *'Je ne sais pas'* antwoorden. Ook mogen ze hun antwoord herhalen of herformuleren indien ze zich hebben vergist. De test bestaat uit drie oefenitems, waarmee geen rekening is gehouden bij de analyse van de gegevens, een eerste reeks testitems gevolgd door een afleider en een tweede reeks testitems gevolgd door een tweede afleider. De afleiders zijn afbeeldingen van onbestaande geometrische figuren die bedoeld zijn om negatieve zinnen te eliciteren.

Met deze toets zijn in het geval van de Nederlandse versie woordgroepen van het type '(onbepaald lidwoord +) adjectief + substantief' in vier experimentele condities verzameld. In het geval van de Franse toets zijn dat woordgroepen van het type '(onbepaald lidwoord +) substantief + adjectief' die ook in vier verschillende experimentele condities zijn verzameld. De experimentele condities in kwestie zijn de volgende: nieuw + nieuw (NN), oud + contrastief (OC), contrastief + oud (CO), en contrastief + contrastief (CC). Het gaat dus hier om een reeks situationele contrasten zodat de nieuwswaarde van de zinselementen systematisch kan worden gevarieerd.

Een woord wordt als 'nieuw' beschouwd wanneer het nog niet genoemd is in de onmiddellijk voorafgaande (context)uiting. 'Oud' daarentegen betekent dat het element in kwestie reeds aanwezig is in de onmiddellijk voorafgaande uiting. Is er een contrast in het spel tussen de twee uitingen, dan wordt het zinselement dat het contrast uitdrukt, als 'contrastief' aangemerkt. In de volgende tabel wordt het verloop van de toetsen in de twee talen afgebeeld:

Conditie	Nederlands	Conditie	Frans
NN	(begin van het spel) een rode driehoek	NN	(begin van het spel) un cercle rouge
CO	een gele driehoek	OC	un cercle bleu
OC	een geel vierkant	CO	un triangle bleu
Afleid	(onbestaande geometrische figuur) Ik weet het niet	CC	une étoile jaune
CC	een blauwe cirkel	Afleid	(onbestaande geografische figuur) Je ne sais pas
OC	een blauw vierkant	CC	un triangle vert
CO	een rood vierkant	CO	un carré vert
CC	een gele ster	OC	un carré jaune
Afleid	(onbestaande geometrische figuur) Ik weet het niet	CO	un cercle jaune
		CC	une étoile rouge
		Afleid	(onbestaande geometrische figuur) Je ne sais pas

Tabel 4.2. Structuur van de experimentele toets voor het Nederlands en voor het Frans

4.4.3. Naverteltoon

Deze taak houdt in dat de proefpersonen in hun eigen woorden het verhaal van Carmiggelt navertellen dat ze bij het begin van het onderzoek hebben voorgelezen. Het gaat dus hier om meer ‘spontaan’ geproduceerde tussentaal, al dient hier meteen aan toegevoegd te worden dat de communicatiesituatie toch nog impliciet gestuurd wordt door de eerder gelezen tekst. Dit vonden we echter een geschikte manier om later tot een gesprek over te gaan waar de proefpersonen er echt op los mogen praten. Ook wordt er met zo’n taak vermeden dat het gesproken deel van het corpus te heterogeen wordt. Desondanks ben ik het met Hulstijn (1978: 102) volkomen eens wanneer hij schrijft dat ‘(...) het gebruik van gerichte EP’s waar mogelijk dient samen te gaan met een of andere vorm van “natuurlijke observatie”, wil men ook maar een enigszins betrouwbare indruk hebben van iemands kennen én kunnen’.

4.4.4. Gesprek

Het spontane gesprek vormt het laatste testonderdeel. Om de discussie op gang te brengen, is in de eerste testsessie aan de proefpersonen gevraagd dat ze zich voorstellen en het een en ander vertellen over hun studie, hobby’s, studentenleven, plannen voor de toekomst, enz. Er is daarna nader ingegaan op enkele van die thema’s. Tijdens de tweede testsessie daarentegen is een andere procedure toegepast. Voor het begin van de sessie heeft elke ppn samen met de voor te lezen tekst een lijst met enkele onderwerpen uit hun dagelijks leven gekregen (b.v. uitgaan, films, boeken, vakantie, nieuws, enz) waarover ze voor het begin van de eigenlijke testsessie mochten nadenken en waarover er tijdens het gesprek gediscussieerd zou worden.

4.5. Aanleg van het corpus

4.5.1. Testafname

Elke proefpersoon heeft de verschillende toetsen twee keer afgelegd. De eerste keer was dat in zijn/haar moedertaal en de tweede in de doeltaal. De sessies zijn zo ingeroosterd dat er telkens één à twee weken zijn verstreken tussen de toets in de T1 en die in de T2. Over het algemeen duurde een testsessie 20 à 30 minuten. Op die manier is ca. **35 uur gesproken materiaal** verzameld. Voor het begin van de sessie heeft elke proefpersoon een kwartier de tijd gehad om de leesopdracht voor te bereiden en, in het geval van de tweede sessie, om een thema voor het gesprek te kiezen. Woordenschat- en tekstbegrip problemen met betrekking tot het verhaal van Carmiggelt zijn ook voor het begin van de testsessie met de proefleider opgelost. Tijdens de twee testsessies zijn de toetsen in de volgende volgorde afgenomen: (i) de leesopdracht, (ii) de experimentele toets, (iii) de naverteltoon en (iv) het gesprek.

De proefpersonen hebben geen financiële beloning gekregen voor hun deelname aan het onderzoek. Wél heeft de docent(e) uit eigen initiatief besloten om ze één extra punt te geven op het examen Nederlands/Frans aan het einde van het academiejaar.

4.5.2. Opname en transcriptie van het materiaal

Alle testsessies zijn opgenomen door middel van een DAT-recorder (bemonsteringsfrequentie van 48 KHz) en twee koptelefoons van het type AKG C420 III PP. Zowel de proefleider als de informanten zijn opgenomen. In elke instelling heb ik over een apart lokaal kunnen beschikken om in de beste omgeving te kunnen werken. De proefpersonen waren niet op de hoogte van het doel van het onderzoek. Op die manier is vermeden dat ze extra aandacht zouden gaan besteden aan hun uitspraak (m.n. de accentuering). Na de afname van de vragenlijst en van de twee reeksen toetsen heb ik ze echter ingelicht over de precieze aard van de studie.

Na de opnames is de spraak van de informanten met behulp van het softwarepakket *CoolEdit*⁹⁹ in digitale vorm omgezet. De transcriptie van het materiaal heb ik in *Praat*¹⁰⁰ uitgevoerd. Hierbij is voor een ‘gemengde aanpak’ gekozen, d.i. een benadering waarin fysische informatie in *Praat* gecombineerd wordt met perceptieve informatie (zie Demers 1994). Bij twijfelgevallen is het problematische fragment voorgelegd aan twee fonetisch

⁹⁹ Ik wil hier Prof. dr. Piet Mertens van de Katholieke Universiteit Leuven van harte bedanken voor het beschikbaar stellen van *CoolEdit*, en voor zijn nuttige raadgevingen bij de digitaliseringsprocedure.

¹⁰⁰ *Praat* is een computerprogramma voor fonetische analyses dat door dr. Paul Boersma aan de Universiteit van Amsterdam is ontwikkeld. Uitgebreide informatie over het softwarepakket vindt men op <http://www.praat.org>.

opgeleide beoordelaars die moedertaalsprekers waren van het Frans resp. het Nederlands. Het is eerst individueel, daarna in groep beluisterd en besproken tot er overeenstemming werd bereikt. Daarnaast bestaat de annotatie van het spraakgeluid over het algemeen in een orthografische transcriptie op woordniveau. Met het oog op verdere fonetische analyses zijn sommige delen van het corpus ook in syllaben en in fonemen gesegmenteerd.

4.6. Besluit

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van het onderzoeksproject dat tot deze dissertatie heeft geleid. In methodologisch opzicht kan onderhavige studie het best worden omschreven als een contrastieve cross-sectionele performance-analyse. Als studieobject fungeert de accentuering. Er is voor dat onderdeel van de taal gekozen omdat het een belangrijke rol speelt in de prosodische structuur van natuurlijke talen.

Ondanks een vrij groot aantal studies bestaat er vandaag de dag nog steeds onenigheid omtrent het precieze aandeel van structurele en semantisch-pragmatische informatie in de accentuering. Wat in de bespreking in hoofdstuk II in dit opzicht duidelijk naar voren is gekomen, is dat beide types factoren een rol spelen, maar dat hun respectievelijke invloed vrij veel cross-linguïstische variatie vertoont. Het is dan ook een belangrijke opdracht voor de comparatieve taalwetenschap om die variatie (en de systematiek erin) in kaart te brengen. Zo'n contrastieve onderneming vormt tevens een noodzakelijke eerste stap in een studie van de accentueringstrategieën van vreemdetallearders.

In de volgende hoofdstukken wordt een deel van die cross-linguïstische verschillen in accentueringstrategieën aan een experimentele studie onderworpen. Het gaat er mij m.n. om na te gaan hoe het Frans en het Nederlands bij de toekenning van nadruksaccenten in gesproken taaluitingen omgaan met semantisch-pragmatische informatie (i.h.b. de contextueel bepaalde nieuws waarde van zinselementen) en of dit een invloed heeft op de accentueringstrategieën van T2-sprekers. Bij de presentatie van de resultaten baseer ik me op de verschillende stappen van het Geïntegreerd Contrastief Model (zie fig. 4.3 in dit hoofdstuk). Hoofdstuk V behandelt de accentdistributie in het Frans en het Nederlands (T1). Daarna bespreek ik in de hoofdstukken VI en VII het accentgedrag van de twee groepen VT-leerders. Ten slotte worden de T2-data in hoofdstuk VIII aan een systematische contrastieve analyse onderworpen.