

In: A. Gelderblom e.a. (red) (2004), Nederlandstiek de grenzen voorbij. Handelingen van het Vijftiende Colloquium Neerlandicum, IVN: Waubrugge, 303-322.

De zinsaccentuering in het Nederlands: een verkenning over de grenzen tussen (toegepaste) taalkunde en didactiek heen

Laurent Rasier

1. Inleiding

De laatste jaren ziet het ernaar uit dat de grens tussen taalkunde en didactiek duidelijker is geworden. Aan de ene kant zijn veel taaldocenten en didactici van mening dat de taalkunde een abstract, theoriegericht vak is dat in concrete onderwijssituaties weinig of zelfs geen houvast kan bieden. Aan de andere kant huiveren steeds meer taalkundigen voor de directe toepassing van hun onderzoeksresultaten. Toch hoeven taalkundig onderzoek en onderwijspraktijk mijns inziens elkaar niet uit te sluiten. Dit wil ik in deze bijdrage aantonen aan de hand van de zinsaccentuering in het Nederlands.

Met zinsaccent wordt bedoeld: de speciale nadruk die de spreker gebruikt om een woord(groep) in de zin te laten opvallen. Dit onderdeel van de prosodie¹ is bijzonder relevant voor dit betoog omdat de theoretische bevindingen – ondanks het feit dat niemand meer twijfelt aan het belang van zinsaccenten in het communicatieproces – nauwelijks ingang en weerklank hebben gevonden in het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal (voortaan NVT-onderwijs). Er wordt eerst een overzicht gegeven van de studies van zinsaccent. Daarna wordt nagegaan hoe dat verschijnsel het best aangepakt kan worden in het NVT-onderwijs.

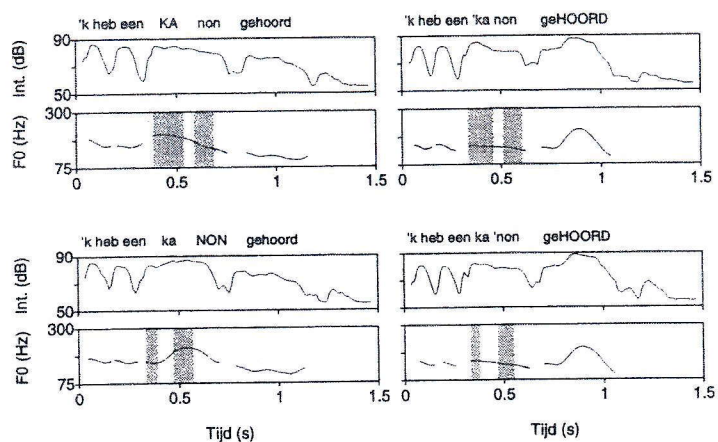
2. Het onderzoek naar de zinsaccentuering in het Nederlands

2.1 Fonetische realisatie van zinsaccent in het Nederlands

Om te weten te komen hoe zinsaccenten fonetisch gerealiseerd worden, heeft men gekeken naar de verschillen tussen de beklemtoonde en de

¹ Tot de prosodie behoort de woordklemtoon, het zinsaccent, de zinsintonatie, het ritme en de spreekpauzes. In feite vormt de prosodie de melodische en ritmische omlijsting waarin de overige onderdelen van de taal ingevoegd zijn. In functioneel opzicht draagt ze bij tot de structurering en de interpretatie van gesproken taal materiaal.

onbeklemtoonde versie van eenzelfde lettergreep van een woord (*paradigmatische vergelijking*). In figuur 1 wordt het minimale klemtoonpaar *kanon* – *kanon*² afgebeeld mét zinsaccent (linker panelen) en zónder zinsaccent (rechter panelen).



Figuur 1. Intensiteit (dB), grondfrequentie (Hz) en duur (s) in het minimale klemtoonpaar *kanon* – *kanon*, uitgesproken mét zinsaccent en zónder zinsaccent (overgenomen uit Rietveld en Van Heuven 1997, 256)

In het Nederlands bestaan zinsaccenten voornamelijk uit een ‘melodische beweging’ op de geaccentueerde lettergreep (in casu een stijging van de grondfrequentie³ onmiddellijk gevolgd door een toonhoogtedaling), een sterke verlenging ervan (circa vijftig procent langer dan in onbeklemtoonde positie) en een verhoogde intensiteit (Streefkerk 2002). Perceptief is vooral de aanwezigheid van een toonhoogtebeweging van belang (Van Katwijk 1974). Er dient echter onderstreept dat de prioriteitsvolgorde van deze correlaten van zinsaccent niet voor alle talen dezelfde is (Hirst en Di Cristo 1999). Dit is mijns inziens een van de redenen waarom vreemdetaalleiders

² In alle voorbeelden die in deze bijdrage besproken worden, krijgen de onderstreepte woorden/syllaben een accent.

³ In de stemhebbende delen van het spraakgeluid vormt de harmonische frequentiecomponent met de laagste waarde de grondtoon of -frequentie (F_0). Veranderingen in de F_0 worden waargenomen als een soort ‘zinsmelodie’.

zoveel moeite ondervinden met de fonetische realisatie van accenten in de doeltaal (Rasier 2003). Een tweede factor die hiermee verband houdt, is een gebrekkige luistervaardigheid (De Vriendt 1994).

2.2 Plaatsing van zinsaccent in het Nederlands

Een ander vraagstuk dat taalkundigen lange tijd heeft beziggehouden, heeft betrekking op de distributie van accenten in de zin. In de eerste studies (bijvoorbeeld De Groot 1962, Stutterheim 1964) wordt het plaatsen van accenten gezien als een voorspelbaar proces dat het best in syntactische termen kan worden beschreven. Er wordt namelijk uitgegaan van het type constructie, de syntactische plaats of de grammaticale functie, zoals moge blijken uit De Groot (1962, 74):

- Elk lid van de constructie krijgt een accent: nevenschikkende constructies en constructies van het type kern-appositie:
 - (1) *(Er waren) witte, rode, gele (bloemen).*
 - (2) *De kinderen speelden, lachten, zongen, dansten.*
 - (3) *De burgemeester, de heer Van Doornik, (opende de vergadering).*
- Het accent ligt op het laatste lid van de constructie, wat de grammaticale functie van het element in kwestie ook is: werkwoord-(referentieel) bijwoord:
 - (4) *Hij werkt werkelijk vlijtig.*
 - (5) *Ik geloof werkelijk dat hij vlijtig werkt.*
- In woordgroepen die bestaan uit een werkwoord en een lijdend voorwerp ligt het accent altijd op het lijdend voorwerp, wat de plaats van dat element in de zin ook is:
 - (6) *Een gil gevende verliet ze de kamer.*
 - (7) *Ze bedwong zich om geen gil te geven.*
 - (8) *Ik hoorde dat ze een gil gaf.*
 - (9) *Ze gaf een gil.*

In latere publicaties nemen de accentueringsregels – onder invloed van de generatieve fonologie – de gedaante aan van sterk geformaliseerde systemen waarin het accentpatroon van gesproken taaluitingen afgeleid

wordt van de dieptestructuur.⁴ Voor een Nederlands voorbeeld verwijst ik naar Van den Berg (1978).

Als reactie op de syntactische theorieën is er aan het einde van de jaren zestig een semantisch-pragmatische benadering ontstaan. In deze aanpak vormt de distributie van accenten geen inherente eigenschap van de zinsstructuur meer. Ze wordt eerder toegeschreven aan de nieuwswaarde van de constituenten. Over de manier waarop die bepaald kan worden, lopen de meningen uiteen. In de ene theorie bepaalt de spreker welke zins-elementen in de context aan nieuwe respectievelijk oude informatie bijdragen (Halliday 1967). In de andere wordt ervan uitgegaan dat de informatieve waarde vastgesteld kan worden op grond van het *relative semantic weight* van het woord en de context waarin het voorkomt. Of het een accent krijgt, wordt in laatste instantie door de spreker zelf bepaald (Bolinger 1972).

In verband met de semantisch-pragmatische benadering toont Gussenhoven (1984) aan dat een theorie waarin structurele determinanten *a priori* uitgesloten worden, vroeg of laat tekortschiet. Deze vaststelling ligt ten grondslag aan de focusbenadering. In deze aanpak – waarvan men al sporen vindt in Kraak (1970) – poneert men twee stadia in de afleiding van accentpatronen. In de eerste fase selecteert de spreker materiaal dat hij bijzonder relevant acht. Het gaat hier om constituenten van variabele grootte.⁵ Deze zinselementen worden gefocust:

(10) *Ik zeg niet* _{+f}[*be*]staan maar _{+f}[*ver*]staan (**nauwe focus**).

(11) (*Heb je het al gehoord?*) [*Yvonne is gearresteerd*]_{+f} [*in Marseille*]_{+f}

(12) (*Wat is er aan de hand?*) [*Mijn sleutels zijn verdwenen*]_{+f}; (**brede focus**).

Aangezien de beslissing welke elementen al dan niet in focus worden geplaatst, afhangt van de communicatieve intentie van de spreker, is de

uitslag van dit eerste stadium onvoorspelbaar. Is de verdeling van focus bekend, dan wordt de plaats van accenten afgeleid uit de lexico-syntactische structuur. Een belangrijk postulaat is in dit opzicht dat er per focusdomein slechts één accent mag voorkomen. Zijn er in de uiting meerdere elementen met een grote nieuwswaarde, dan worden ze in afzonderlijke domeinen geplaatst (zie de zinnen 12 en 13). Belangrijke vertegenwoordigers van de focusbenadering in het Nederlands zijn Baart (1987), Gussenhoven (1984) en Haan (2001).

In dit overzicht dient ook gewezen te worden op enkele onderzoeken waarin de bovengenoemde benaderingen onder de experimentele loep worden genomen.

- *Accentplaatsing en lexico-syntactische structuur*. Ook al trekken sommige woordsoorten (bijvoorbeeld inhoudswoorden) en syntactische plaatsen (bijvoorbeeld laatste plaats van een woordgroep, eerste of laatste zinsplaats) vaker het accent naar zich toe dan andere (bijvoorbeeld functiewoorden, eerste of tweede positie in een woordgroep, het 'midden' van de zin), toch bestaat er geen één-op-één-relatie tussen accentuatie en lexico-syntactische structuur, alleen maar statistische tendensen (Kruyt 1985, Streefkerk 2002, Terken 1985).
- *Accentuatie en informatiestructuur*. In verband met het accentueren van zinselementen die aan oude en nieuwe informatie bijdragen, krijgen contextueel nieuwe constituenten in de overgrote meerderheid van de gevallen een accent. Tegen de verwachting in worden *oude* gegevens ook heel vaak benadrukt (Kruyt 1982, Nootboom en Terken 1982).
- *Perceptie van focus en accent*. Hoewel het kenmerk [+ focus] bij voorkeur toegekend wordt aan nieuwe zinselementen, geeft het focussen en accentueren van oude informatie zelden aanleiding tot misverstanden (Nootboom en Kruyt 1987). Toch wordt *nieuwe* informatie vlugger gedecodeerd als de spreker die ook in focus plaatst. Evenzo worden gefocuste *oude* gegevens langzamer verwerkt dan hun [- focus]-pendanten (Terken 1985).

Weer andere theoretici vragen zich af welk betekenis-effect de spreker wil bereiken door bepaalde woorden van een accent te voorzien en andere onbeklemtoond te laten. Een voorbeeld hiervan is Keijsper (1982) voor wie zinsaccenten in de eerste plaats een contrast uitdrukken tussen het bena-

⁴ In de transformationeel-generatieve grammatica vormt de dieptestructuur een abstract niveau dat noodzakelijk en voldoende is voor de semantische interpretatie van de zin, terwijl de oppervlaktestructuur naar de waarneembare, hoorbare zinsstructuur verwijst. In deze theorie wordt er verder van uitgegaan dat alle zinnen transformaties zijn van kernzinnen en dat een eindig systeem van regels een oneindig aantal welgevormde taaluitingen kan produceren.

⁵ Vierkante haakjes geven focusdomeinen aan. De subscripten '-f' en '+f' betekenen [-focus] respectievelijk [+focus]. Voorts zijn de begrippen 'nauwe focus' en 'brede focus' vertalingen van de termen 'narrow focus' en 'broad focus'.

drukte element en het alternatief waarvan de spreker (impliciet) meedeelt dat hij eraan denkt:

Het is mooi zomerweer. Marie stelt voor om naar het strand te gaan. Maar Piet wil liever in de stad blijven om naar een voetbalwedstrijd te kijken. Marie zegt: 'Laten we naar het strand gaan, ze verliezen die wedstrijd toch'. Maar Piet is niet te overreden en zegt:

(13) *Ik wil die wedstrijd zien.*

(14) *Ik wil die wedstrijd zien.*

In (13) deelt de spreker mee 1) dat hij de wedstrijd wil zien, 2) dat hij ook iets anders in gedachten heeft dan het zien van de wedstrijd (vandaar de plaats van het accent), 3) dat het andere niet is wat hij wil. In zin (14) daarentegen deelt de spreker mee 1) dat hij de wedstrijd wil zien, 2) dat hij aan niets anders denkt dan de wedstrijd, maar wél aan iets anders dan zien met betrekking tot de wedstrijd, namelijk *niet* zien, 3) dat hij die andere mogelijkheid uitsluit (vandaar het accent op *zien*).

Ten slotte dient er onderstreept dat de zinsaccentuering in belangrijke mate bijdraagt tot het markeren van de informatiestructuur. Daar wordt in de volgende paragraaf nader op ingegaan.

2.3 Accentuering, woordvolgorde en informatiestructuur in gesproken Nederlands

In het Nederlands – dat op een paar vaste ankerplaatsen na een tamelijk vrije woordvolgorde kent – regeert het *links-rechts-principe* de informatieverdeling in de zin (Haeseryn et al. 1997, 1235-1243). In dit pragmatische principe wordt ervan uitgegaan dat minder belangrijke informatie doorgaans eerder genoemd wordt dan gegevens met een grotere nieuwswaarde. Men poneert dus – althans in ongemarkeerde zinnen – een soort opgaande lijn in de informatieve geleiding:

(15a) *Je zou alles [op school]_{+f} moeten leren.*

(15b) *Je zou op school [alles]_{+f} moeten leren.*

In de functionele grammatica verwijzen termen zoals *thema* en *rhema*, *topic* en *comment*, *topic* en *focus* naar de communicatieve dynamiek van de

zin, dat wil zeggen de distributie van gegevens met een kleine respectievelijk grote nieuwswaarde. In het *functioneel zinsperspectief* (voortaan FZP) van Firbas⁶ (1992) fungeren *thematische* elementen als uitgangspunt van de mededeling, terwijl *rhematische* constituenten aan nieuwe informatie bijdragen. Hiernaast onderscheidt men ook nog overgangselementen (bijvoorbeeld werkwoordelijke elementen) die als het ware een brug slaan tussen het thematische en het rhematische gedeelte van de boodschap. In deze visie ziet de basisinformatieverdeling er dus als volgt uit: *thema – overgangselementen – rhema*.

Zo'n neutraal patroon – dat volgens de auteur typerend is voor 'zinnen van eerste instantie' (dit is ongemarkeerde zinnen) – vindt men in de voorbeelden (15a) en (15b). Het informatief belangrijke element wordt er syntactisch én prosodisch gemarkeerd: niet alleen staat het helemaal rechts in het middenstuk, het wordt ook van een accent voorzien. Voorts zijn de twee zinnen niet onderling verwisselbaar. In (15a) wordt gevraagd naar de meest aangewezen plaats om te leren. De hoeveelheid stof doet er hier niet zozeer toe, terwijl juist dat aspect centraal staat in (15b). De gebruiksmogelijkheden van taaluitingen worden dus ingeperkt door de prosodische (in casu de accentuering) en niet-prosodische middelen (in casu de woordvolgorde) van FZP.

Om constituenten met een grote nieuwswaarde extra nadruk te verlenen, kan de spreker ook van de basisvolgorde afwijken en een gemarkeerde zinsconstructie gaan gebruiken. In de terminologie van Firbas (1992) is er dan sprake van 'zinnen van tweede instantie':

(16a) [*Op school*]_{+f} *zou je alles moeten leren.*

(16b) [*Alles*]_{+f} *zou je op school moeten leren.*

Met behoud van het accent kunnen informatief belangrijke constituenten bijvoorbeeld de eerste zinsplaats innemen (topicalisatie/vooropplaatsing). De rhematisering is dan expliciet. Andere constructies die in het Nederlands gebruikt worden om belangrijke informatie te doen uitkomen, zijn dislocaties en gekloofde zinnen (Sleeman et al. 2000).

In de voorbeelden (16a) en (16b) gaat syntactische vooropplaatsing gepaard met wat men intonationale topicalisatie zou kunnen noemen. Dit is

⁶ Voor een toepassing van de ideeën van deze auteur op het geschreven Nederlands verwijs ik naar Godin (1984).

beslist niet altijd het geval. Soms herdefinieert de prosodie de communicatieve dynamiek van de zin door een element, dat in zinnen van eerste instantie een syntactisch zwakke plaats inneemt, toch op de voorgrond te plaatsen:

- (17) *[Ik]_{+f} heb het gedaan (en niet Peter).*
(18a) *Hij heeft [het boek]_{+f} aan Jan gegeven (en niet de plaat).*
(18b) *[Hij]_{+f} heeft het boek aan Jan gegeven (en niet Peter).*

Syntactisch gezien komen de bovenstaande zinnen overeen met de basisvolgorde. In prosodisch opzicht daarentegen hebben we te maken met een gemarkeerde accentdistributie. Er is in feite sprake van impliciete rhematisering door middel van de accentuatie. Hier hebben Franstalige NVT-leerders veel moeite mee (Hiligsmann en Rasier 2002). In het Frans is de rhematisering immers heel vaak expliciet (Hiligsmann en Rasier 2002, Sleeman et al. 2000).

Naast syntactische en prosodische procédés zijn er ook lexicale middelen om de informatieve geleding van een boodschap te markeren. Zo dragen *focuspartikels* bij tot het identificeren van rhematische zinslementen. Dit gebeurt weliswaar heel vaak in samenwerking met de accentuatie. Tot de focuspartikels behoren onder andere (*alleen*) *maar, toch, wel, eigenlijk, ook, niet, zelfs*, enz. Voor meer details verwijst ik onder meer naar Foolen (1993).

3. Over de grenzen tussen (toegepaste) taalkunde en (uitspraak)didactiek heen: de zinsaccentuering in het nvt-onderwijs

Uit het voorgaande blijkt dat de zinsaccentuering een zeer complex verschijnsel is. Het is dan ook de vraag hoe dit onderdeel van de prosodie het best aangeboden kan worden in het NVT-onderwijs. In de didactische benadering die in deze paragraaf voorgesteld wordt, vertrek ik vanuit de ideale situatie waarin de NVT-docent alle aspecten van de zinsaccentuering wenst te behandelen. Ik ben er mij echter van bewust dat niet alle facetten van deze problematiek even relevant zijn voor alle typen NVT-leerders. Duidelijkheidshalve presenteer ik de theoretische en empirische grondslagen van de benadering in de vorm van zeven stellingen.

3.1 Aan de uitspraak – en meer bepaald aan de aspecten die het meest bijdragen aan de communicatie – dient vanaf het begin van het verwervingsproces aandacht te worden besteed

In het uitspraakonderwijs gaat de meeste aandacht doorgaans uit naar de spraakklanken. In dit verband laten Munro en Derwing (1995) zien dat verkeerd uitgesproken klanken – in tegenstelling tot wat veel leerkrachten en VT-leerders denken – minder storend zijn dan fouten tegen de prosodie. In het onderwijs aan anderstaligen zouden prosodische verschijnselen zoals woordklemtoon, zinsaccent en het inlassen van spreekpauzes dus centraal moeten staan. Een recente uitspraakcursus waar zo'n *top-down*-benadering gehanteerd wordt, is Thio en Verboog (1999). In andere publicaties (bijvoorbeeld Beheydt et al. 1999, Coenen 1991, Verhoeven 1996) wordt de traditionele *bottom-up*-aanpak toegepast.

Verder lijkt het me belangrijk om al bij de aanvang van het leerproces de nadruk te leggen op de prosodische kenmerken van de doeltaal. Hiligsmann (1998) wijst er in dit opzicht terecht op dat het leerproces – althans in het begin – trager zou kunnen verlopen. Er dient echter onderstreept dat het afleren van diepgewortelde fouten veel meer tijd in beslag neemt dan het van meet af aan correct leren van een bepaald verschijnsel. Hiernaast biedt een vroeg begin het voordeel dat de prosodie vaker geoefend en gecorrigeerd kan worden, hetgeen blijkens Bongaerts et al. (1993) een positief effect kan hebben op het niveau van uitspraakvaardigheid dat uiteindelijk bereikt wordt.

3.2 In het uitspraakonderwijs moet de luistervaardigheid van de leerders centraal staan

In de vakliteratuur over uitspraakverwerving en -didactiek wordt heel vaak gesuggereerd dat uitspraakfouten in de eerste plaats te wijten zijn aan een gebrekkige luistervaardigheid (De Vriendt 1994, Hiligsmann 1998). Wat je niet hoort, kan je immers moeilijk correct (re)produceren. Daarom zou men voor de zinsaccentuering ook uit moeten gaan van de luistervaardigheid van de leerders zodat ze zich makkelijker bewust worden van zinsaccentverschijnselen. In dit verband doen uitspraakcursussen (bijvoorbeeld Beheydt et al. 1999, Coenen 1991, Thio en Verboog 1999, Verhoeven 1996) heel vaak een beroep op (geconstrueerde) zinnestelsels die zonder

context aangeboden worden en waarin de benadrukte woorden onderstreept moeten worden (zie ook 3.7). Voor dergelijke discriminatieoefeningen zou men mijns inziens eerder de voorkeur moeten geven aan authentieke Noord- én Zuid-Nederlandse documenten – bijvoorbeeld nieuwsberichten, interviews, voorgedragen versie van literaire teksten (Van der Heide 2002) – zodat de zinnen in context worden aangeboden. Dit is des te belangrijker omdat de context waarin de uiting voorkomt, mede bepalend is voor de plaats van de accenten (zie 2.2). Op die manier kan de leerder ook geconfronteerd worden met de variaties van de uitspraak van het Nederlands.

3.3 In een bespreking van de zinsaccentuering in het Nederlands moeten de functionele verschillen tussen de moedertaal van de leerders en de doeltaal duidelijk uit de verf komen. Er moet ook expliciet een link worden gelegd tussen fonetische vorm en linguïstische functie

Na de bespreking van de inhoudelijke aspecten van het document kan er aan de hand van vormgerichte taken ingegaan worden op de zinsaccentuering. Als eerste stap kan de leerders worden gevraagd het accentpatroon van enkele zinnen uit de luisteroefening en de betekenis ervan onder de loep te nemen. Op die manier kan er ingegaan worden op de functies van zinsaccenten, en meer bepaald op de vraag waarom bepaalde elementen met ‘extra nadruk’ worden uitgesproken en andere niet.

In het Nederlands vervullen zinsaccenten als het ware een *contrastieve* functie: die worden voornamelijk gebruikt om constituenten met een grote nieuwswaarde op de voorgrond te plaatsen. In functioneel opzicht kunnen er verschillen bestaan tussen het Nederlands en de moedertaal van de leerders. In NVT-lessen moeten dergelijke contrasten – bijvoorbeeld op basis van de vergelijking van parallelle en/of vertaalde documenten – aan bod komen. Onderzoeken naar de leerderstaal (onder andere Hiligsmann en Rasier 2002, Rasier 2003) laten namelijk zien dat functionele contrasten op prosodisch niveau voor leerproblemen (onder andere interferentiefouten) kunnen zorgen. Zo moet er in het geval van een Franstalig publiek op gewezen worden dat het vaste woordgroepaccent van het Frans – in tegenstelling tot zijn Nederlandse pendant – een *demarcatieve* functie heeft. Het geeft namelijk aan waar woordgroepen in de spraakstroom beginnen en eindigen.

Het vrij mobiele karakter van het Nederlandse zinsaccent brengt met zich mee dat veranderingen in de plaats van accenten gepaard gaan met betekenisverschillen en dus dat niet alle varianten in een gegeven context even aanvaardbaar zijn. Om dit duidelijk te maken, kan de docent de originele accentdistributie wijzigen. Daarna kan de leerders worden gevraagd of de betekenis van de zin dezelfde blijft en of de nieuwe accentuatie in de context past.

Verder maken softwarepakketten voor spraakverwerking zoals *Praat* en *WinPitch*⁷ het voor de NVT-docent mogelijk om in te gaan op de fonetische realisatie van zinsaccent in het Nederlands. Op die manier kan er expliciet een *link* worden gelegd tussen fonetische vorm en linguïstische functie. Hiervoor kan op grond van de luisteroefening bestudeerd worden welke akoestische signalen de aanwezigheid van een accent verraden. In het Nederlands spelen vooral de melodische beweging op de benadrukte syllabe (het zogenaamde ‘*punthoedpatroon*’) en de verlenging ervan een belangrijke rol. De intensiteit is hierbij van ondergeschikt belang. In de tussentaal daarentegen constateert men – ongeacht de moedertaal – een forse toename van de intensiteit en een onvoldoende gebruik van de overige correlaten (Rasier 2003, 82-83). Het is dan ook belangrijk dat de leerders bewust worden gemaakt van de verschillen tussen hun spraak en die van moedertaalsprekers. Aan de hand van de bovengenoemde computerprogramma’s kan de realisatie van zinsaccent door VT-leerders ‘zichtbaar’ worden gemaakt en vergeleken worden met de spraak van *native speakers* (Chun 2002, 166). Deze procedure kan ook goede diensten bewijzen in de oefenfase (zie 3.6). Echter: alvorens over te gaan tot de oefeningen moet de theorie over zinsaccenttoekenning besproken worden. Daar wordt in de volgende paragraaf nader op ingegaan.

3.4 De theorie over accentplaatsing in het Nederlands kan het best aan de hand van een inductieve en contrastieve aanpak worden aangeboden

Bij VT-leerders levert het plaatsen van accenten in de zin heel wat problemen op. Vaak zijn ze er zich niet van bewust dat informatief onbelangrijke zinsdelen – in de regel (zie echter 2.2) – geen accent krijgen. Verder

⁷ Voor meer informatie verwijs ik naar <http://www.praat.org> en <http://www.winpitch.com>.

vallen ze regelmatig terug op de prosodische kenmerken van hun moedertaal (Hiligsmann en Rasier 2002). In dit verband worden vooral ongemarkeerde accentpatronen overgebracht naar de tussentaal (Rasier 2003). Daarom kan de zinsaccentuering mijns inziens het best contrastief worden behandeld. In de meeste uitspraakcursussen worden de zaken echter (zo goed als) nooit contrastief aangepakt. Een praktisch probleem bestaat er in dit verband in dat de theorie over accentplaatsing nogal ingewikkeld is (zie 2.2). Om deze moeilijkheid te omzeilen, kan er bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van een inductieve aanpak.

Een nuttig uitgangspunt is de constatering dat zinsaccenten gebruikt worden om zinslelementen met een grote nieuwswaarde 'in focus' te plaatsen (zie 3.3). Hieruit kan namelijk een algemene regel worden gedistilleerd, te weten elk element met een grote nieuwswaarde krijgt een accent. Het bepalen van de informatieve waarde van een zinslelement is evenwel een subjectief proces dat in belangrijke mate gestuurd wordt door de context en/of de communicatieve intentie van de spreker. Om de leerders extra hulp te verlenen, lijkt het me nuttig om aan de hand van een aantal vormgerichte taken aandacht te besteden aan het accentpatroon van bepaalde lexicale categorieën, woordgroepen of syntactische plaatsen. Op grond hiervan kunnen een aantal vuistregels voor accentplaatsing worden geformuleerd:

- Functiewoorden (bijvoorbeeld lidwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden) krijgen – behalve in contrastgevallen – geen accent:
(20) *de hond, mijn twee honden, ik heb geen geld bij me*
(21) *Men zegt niet de boek maar het boek, Zweden is het land waar je naartoe moet*
- Bijwoorden krijgen niet altijd het zinsaccent. Wel wanneer ze verzwarend werken:
(22) *Het kan echt / heus / helemaal / werkelijk niet, hij drinkt nooit*
- In complexe nominale groepen wordt het laatste lid benadrukt (op voorwaarde uiteraard dat het niet om een contrastaccent gaat), bijvoorbeeld woordgroepen van het type 'adjectief + substantief' en partitieven:
(23) *de Nederlandse taal, een leuk boek, een stuk vlees, een glas water*
(24) *rode en gele tulpen, wil je een glas melk of een kopje melk?*
- Zinslelementen die dicht bij de tweede pool staan, worden vaker benadrukt dan elementen die eerder in de zin voorkomen, bijvoorbeeld het scheidbaar partikel van samengestelde werkwoorden en voorzetselconstituenten als deel van een vaste verbinding:

(25) *Dit houdt in dat ..., ik sta op*

(26) *Ik ben van plan in Nederland te gaan studeren, in staat zijn, tot stand komen*

- Vooropgeplaatste/getopicaliseerde constituenten behouden ook heel vaak hun accent:
(27) *Het boek heb ik aan Martine gegeven, Aan Martine heb ik het boek gegeven*
- In negatieve zinnen ligt het zinsaccent op de persoonsvorm. Een zwaar accent op de negatie werkt contrasterend:
(28) *Hij drinkt niet, dat mag niet*
(29) *Wat je ook zegt, ik ga niet, hij komt wel en ik kom niet*

In verband met de bovenstaande regels kan het mijns inziens interessant zijn om het Nederlandse systeem te vergelijken met de moedertaal van de leerders. Het is namelijk niet uitgesloten dat gebrek aan expliciete kennis van intonatieverschijnselen in de moedertaal het moeilijker maakt inzicht te verkrijgen in de intonatiestructuur van de doeltaal. Zo zou men in de eerste plaats de nadruk moeten leggen op Nederlandse structuren waarvan het accentpatroon afwijkt van de moedertaal van de leerders (bijvoorbeeld negatieve zinnen in het geval van Franstalige leerders: *dat weet ik niet <-> je ne le sais pas*)⁸ (Hiligsmann en Rasier 2002, 50). Ongeacht het doelpubliek zou er ook expliciet moeten worden gewezen op het contrastief accent (bijvoorbeeld *ik zeg niet bestaan maar verstaan*). Daar wordt in de meeste uitspraakcursussen eigenaardig genoeg niet op ingegaan (zie ook 3.6).

Voorts wordt er in het hoofdstuk over zinsaccent vaak genoeg genomen met het algemene principe. De meeste auteurs wijzen er echter niet op dat dit principe van groot belang is voor de Nederlandse syntaxis, terwijl dat aspect cruciaal is voor NVT-leerders.

3.5 In een bespreking van de zinsaccentuering mag men niet voorbijgaan aan de verbanden tussen prosodie, informatiestructuur en syntaxis

Om belangrijke zinsdelen te doen uitkomen, beschikt de taalgebruiker over prosodische, lexicale en syntactische middelen. Omdat syntactische

⁸ In de Nederlandse zin is het accent op de negatie ook mogelijk, maar zo'n distributie werkt contrasterend.

verschillen tussen de doeltaal en de moedertaal het verwerven van een nieuw intonatiepatroon moeilijker (kunnen) maken (Hiligsmann en Rasier 2002, 39), kan de behandeling van de prosodie mijns inziens niet los worden gezien van de syntaxis:

- (30) Ce matin, j'ai vu ton frère.
(31) Vanmorgen heb ik je broer gezien.
(32) *Vanmorgen heb ik je broer gezien.

In (30) en (31) is het informatief belangrijke element hetzelfde, maar het staat niet op dezelfde plaats. In de tussentaal van Franstalige NVT-leerders zorgen syntactische verschillen tussen het Frans en het Nederlands voor fouten tegen de prosodie: onder invloed van de moedertaal accentueren ze heel vaak het laatste woord in de woordgroep of in de zin, ondanks het feit dat dit zinslement niet altijd de grootste nieuws waarde bezit (zie 32). Dankzij de contrastieve studie van parallelle en/of vertaalde teksten kunnen de leerders mijns inziens bewust worden gemaakt van prosodische en syntactische verschillen tussen de moedertaal en de doeltaal.

3.6 De zinsaccentuering moet tijdens het hele verwervingsproces van de doeltaal samen met de spreek- en luistervaardigheid van de leerders ingeoeffend worden

In bepaalde didactische benaderingen van het VT-onderwijs begint het verwervingsproces met een vrij lange periode waarin de leerders slechts hoeven te luisteren naar de klanken en de 'melodie' van de vreemde taal. In andere heeft de vaststelling dat de prosodie heel vaak datgene is wat leerders het laatst onder de knie krijgen, tot de fatalistische assumptie geleid dat intonatieoefeningen – in tegenstelling tot oefeningen over de klanken – geen zin hebben. In het verlengde van Bongaerts et al. (1993) ben ik van mening dat VT-leerders baat kunnen hebben bij regelmatige uitspraak-oefeningen. In verband met de zinsaccentuering vindt men in uitspraak-cursussen een waaier van receptieve én productieve oefeningen.

- *Herkenning van zinsaccent*. In een aantal zinnen moeten de leerders de benadrukte zinslementen onderstrepen (Beheydt et al. 1999, Coenen 1991, Thio en Verboog 1999, Verhoeven 1996).

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

Dankzij de bovenstaande opdrachten kunnen alle aspecten van de zinsaccentuering aan bod komen in NVT-lessen. Aangezien onderzoek heeft aangetoond dat vooral de ongemarkeerde accentpatronen van de moedertaal overgebracht worden naar de tussentaal (Rasier 2003), zou men er mijns inziens goed aan doen ook aandacht te besteden aan Nederlandse structuren met een van de moedertaal afwijkend accentpatroon alsook aan het contrastaccent. In de geraadpleegde uitspraakcursussen wordt dat aspect immers noch besproken noch geoefend (zie ook 3.4).

Er dient verder opgemerkt dat de zinsaccentuering niet uitsluitend in het kader van een college taalverwerving kan worden geoefend. Computerprogramma's voor spraakverwerking bieden bijvoorbeeld de mogelijkheid om individueel te oefenen (Chun 2002). Dat aspect van de Nederlandse uitspraak kan eveneens aan bod komen in colleges literatuur of syntaxis, bijvoorbeeld bij het voordragen van een gedicht of de behandeling van de woordvolgorde.

3.7 In zinsaccentoefeningen is het heel erg belangrijk de fouten van de leerders systematisch te corrigeren

Voor de zinsaccentuering geldt: oefening baart kunst. Toch heeft het weinig zin om regelmatig te oefenen als de gemaakte fouten niet gecorrigeerd worden. In dit verband is het mijns inziens niet voldoende om zonder verdere uitleg de zin met de correcte accentuatie te laten herhalen. Het lijkt me beter om eerst de foute accentdistributie met de goede te contrasteren. Op die manier kan de docent te weten komen of de leerder het verschil tussen beide realisaties hoort (Hiligsmann 1998, 180). Om dit extra uit de verf te doen komen, kan hij de correctie met handgebaren ondersteunen: de hand gaat bijvoorbeeld omhoog wanneer de benadrukte lettergreep uitgesproken wordt (Thio en Verboog 1999). Hiernaast lijkt het mij ook belangrijk om te wijzen op de belangrijke woorden in de zin alsook op het betekenisverschil dat gepaard gaat met de verkeerde accentdistributie (Rasier 2003, 83).

Een ander nuttig hulpmiddel bij het corrigeren van zinsaccentfouten, is de computer. Softwarepakketten voor spraakverwerking maken het bijvoorbeeld mogelijk om de fonetische realisatie van zinsaccent door VT-leerders te analyseren en te vergelijken met de spraak van moedertaalsprekers. Met de computer kunnen leerders ook visuele feedback krijgen, hetgeen volgens Chun (2002, 166) een positief effect heeft op hun uitspraakniveau én hun motivatie.

4. Conclusie

In deze bijdrage zijn aan de hand van de zinsaccentuering de scheidingslijnen tussen taalkunde en didactiek verkend. In dit verband is het standpunt verdedigd dat een grotere synergie tussen de twee disciplines tot beter onderwijs kan leiden. Indien er ook nog rekening wordt gehouden met de resultaten van onderzoeken naar de tussentaal, dan kan de behandeling van de Nederlandse prosodie (met name de zinsaccentuering) ongetwijfeld beter afgestemd worden op de leerders. Want daar gaat het ons in de neerlandistiek extra muros per slot van rekening om!

Bibliografie

- Baart, J.L.G.: *Focus, syntax and accent placement. Towards a rule system for the derivation of pitch accent patterns in Dutch as spoken by humans and machines*. Dissertatie Rijksuniversiteit Leiden, 1997.
- Beheydt, L. et al.: *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek*. Leuven, 1999.
- Berg, B. van den: *Foniek van het Nederlands*. Amsterdam, 1978.
- Bolinger, D.: 'Accent is predictable (if you're a mind-reader)'. *Language* 48, 3, 633-644 (1972).
- Bongeaerts, Th. et al.: 'Leeftijd en uitspraakvaardigheid. Kunnen late leerders een tweede taal leren spreken zonder buitenlands accent?'. *Gramma/TTT* 2, 1, 1-14 (1993).
- Chun, B.: *Discourse intonation in L2. From theory and research to practice*. Amsterdam en Philadelphia, 2002.
- Coenen, J.: *Uitgesproken Nederlands, een uitspraakcursus voor anderstaligen*. Groningen, 1991.
- Firbas, J.: *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge, 1992.
- Foolen, A.P.: *De betekenis van partikels. Een dokumentatie van de stand van het onderzoek, met bijzondere aandacht voor maar*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen, 1993.
- Godin, P.: *Aspecten van de woordvolgorde in het Nederlands. Een syntactische, semantische en functionele benadering*. Louvain-la-Neuve, 1984.
- Groot, A.W. de: *Inleiding tot de algemene taalwetenschap. Tevens inleiding tot de grammatica van het hedendaagse Nederlands*. Groningen, 1962.

Gussenhoven, C.: *On the grammar and semantics of sentence accents*. Dordrecht, 1984.

Haan, J.: *Speaking of questions. An exploration of Dutch question intonation*. Utrecht, 2001.

Haeseryn, W. et al.: *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. 2 delen, Groningen en Deurne, 1997.

Halliday, M.A.K.: 'Notes on transitivity and theme in English (part II)'. *Journal of Linguistics* 3, 2, 199-244 (1967).

Heide, H. van der: 'Prosodie en het taalonderwijs: "Watersnood", van Gerrit Achterberg'. *Neerlandica Extra Muros* 40, 1, 18-30 (2001).

Hiligsmann, Ph.: 'De uitspraak van (Belgisch-)Franstalige leeders van het Nederlands: een theoretische en didactische benadering'. *Acta Universitatis Wratislaviensis* 2108, 171-182 (1998).

Hiligsmann, Ph. en Rasier, L.: 'De zinsaccentuering in de tussentaal van Franstalige leeders van het Nederlands'. Ph. Hiligsmann en E. Leijnse: *n/f. Huidige tendensen in het NVT-onderwijs en -onderzoek*, 1, 37-53 (2002).

Hirst, D. en Di Cristo, A.: *Intonation systems. A survey of twenty languages*. Cambridge, 1999.

Katwijk, A. van: *Accentuation in Dutch. An experimental linguistic study*. Amsterdam en Assen, 1974.

Keijsper, C.E.: 'Over de relatie tussen context en accentuatie'. *Forum der Letteren* 23, 31-45 (1982).

Kraak, A.: 'Zinsaccent en syntaxis'. *Studia Neerlandica* 4, 41-62 (1970).

Kruyt, J.G.: 'The effect of "given" and "new" information on (de)accentuation in Dutch'. *Linguistics in the Netherlands*, 167-171 (1982).

Kruyt, J.G.: *Accents from speakers to listeners. An experimental study of the production and perception of accent patterns in Dutch*. Dissertatie Rijksuniversiteit Leiden, 1985.

Munro, M. en Derwing, T.: 'Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners'. *Language Learning* 45, 1, 73-97 (1995).

Nooteboom, S.G. en Kruyt, J.G.: 'Accents, focus distribution, and the perceived distribution of given and new information: an experiment'. *Journal of the acoustical society of America* 82, 5, 1512-1524 (1987).

Nooteboom, S.G. en Terken, J.M.B.: 'What makes speakers omit pitch accents? An experiment'. *Phonetica* 39, 317-336 (1982).

Rasier, L.: 'Le système accentuel de l'interlangue d'apprenants francophones du néerlandais'. A. Mettouchi en G. Ferré (eds.), *Actes du colloques IP2003/Interfaces prosodiques*. Nantes (27-29 mars 2003), 79-84.

Rietveld, A.C.M. en Heuven, V.J. van: *Algemene fonetiek*. Bussum, 1997.

Sleeman, P. et al.: 'Informatiestructuur en syntaxis: overeenkomsten en verschillen tussen Frans en Nederlands'. *Leuvense bijdragen* 89, 1/2, 289-304 (2000).

Streefkerk, B.: *Prominence. Acoustic and lexical/syntactic correlates*. Utrecht, 2002.

Terken, J.M.B.: *Use and function of accentuation. Some experiments*. Dissertatie Rijksuniversiteit Leiden, 1985.

Thio, K. en Verboog, M.: *Verstaanbaar spreken, een handleiding uitspraakonderwijs voor docenten Nederlands als tweede taal*. Muiderberg, 1999.

Verhoeven, J.W.M.: *Sprekend Nederlands. Cursus uitspraak voor anders-taligen*. Antwerpen, 1996.

Vriendt, S. de: 'Uitspraakcorrectie, in het bijzonder bij sprekers van Slavische talen die Nederlands leren'. S. Predota, *Handelingen Regionaal Colloquium Neerlandicum*. Wrocław, 1993, 313-319.

Zoveel hoofden, zoveel zinnen.

Taalkundige samenwerking in de internationale neerlandistiek

Reinier Salverda

1. Inleiding

De vraag die voor mij ligt – geef een inleiding over zuivere en toegepaste taalkunde in de relatie tussen intra- en extramurale neerlandistiek – is eigenlijk onbegonnen werk. Je zou er de hele taalwetenschap voor moeten kunnen overzien, een geweldig gebouw, waarbinnen zo ontzaglijk veel gaande is, dat het voor één persoon niet meer mogelijk is om alles te overzien (vergelijk Salverda 1990, 12). De taalwetenschap ontwikkelt zich en gaat vooruit door taakverdeling, innovatie en specialisatie, in een proliferatie van subdisciplines; het recente *Handbook of linguistics* (Aronoff en Rees-Miller 2001) telt er al tweeëndertig. En die zijn niet eenvoudig even te verdelen in zuiver versus toegepast. We beschikken niet over een eenduidig principe waarmee we die twee sluitend van elkaar kunnen afgrenzen binnen de taalwetenschap.

Zo bezien is mijn opdracht dus onmogelijk. Tegelijk echter is zij ook weer heel simpel. Zo bevat het voorjaarsnummer 2003 van *Neerlandica Extra Muros* (NEM) enerzijds de kroniek van De Kleijn over het Nederlands voor anderstaligen, waarin recente publicaties op het gebied van de taalverwerving besproken worden, anderzijds die van Van der Horst, waarin de Nederlandse taalkunde aan bod komt. Hier loopt *de facto* een duidelijke grens tussen zuiver en toegepast: het ene is meer wetenschappelijk, het andere meer praktisch-didactisch gericht – beide boeiend en bloeiend, maar verder hebben ze weinig met elkaar te maken. Het zijn gewoon twee verschillende vakgebieden, die los naast elkaar staan binnen de neerlandistiek.

Maar of mijn opdracht nu onmogelijk is of juist heel simpel, in beide gevallen zijn we misschien iets te gauw klaar, en daarom gooi ik het hier nu over een andere boeg.

Ten eerste is daar de groei van de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN), die tegenwoordig wereldwijd bijna zeshonderd leden