



De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands uit het immersie- en niet-immersieonderwijs

Anh Vu Bui⁽¹⁾, Anthony Jouniaux⁽²⁾,
Philippe Hiligsmann⁽²⁾ & Laurent Rasier⁽³⁾
F.R.S.-FNRS/Université catholique de Louvain⁽¹⁾,
Université catholique de Louvain⁽²⁾,
Université de Liège⁽³⁾

I Inleiding

Bij woordherkenning blijken prosodische verschijnselen, waaronder woordklemtoon, veelal een doorslaggevende rol te spelen (Cutler 1984, 2012). Tweede- en vreemdetaalleerders van het Nederlands doen er dan ook goed aan de klemtoonssystematiek van de doeltaal degelijk te beheersen. Een afwijkend klemtoonpatroon kan namelijk de productie minder verstaanbaar of onverstaanbaar maken. In het vreemdetalenonderwijs wordt echter in tegenstelling tot de woordenschat en de grammatica weinig aandacht besteed aan de uitspraak, laat staan aan de klemtoonssystematiek van het Nederlands (Hiligsmann 1998: 179; Michaux e.a. 2011).

In deze bijdrage, die op de resultaten van de scriptieonderzoeken van de eerste twee auteurs gebaseerd is, wordt nader ingegaan op de beklemtoning van samengestelde woorden bij Franstalige leerders van het Nederlands. Terwijl Bui (2012) op Franstalige leerlingen uit het reguliere middelbaar onderwijs gebaseerd is, doet Jouniaux (2013) onderzoek naar klemtoon bij leerlingen uit het immersieonderwijs. Eerst laten we de uitkomsten van enkele studies naar het klemtoonpatroon van Franstalige leerders de revue passeren. Daarna worden de methodologie en de resultaten van onze twee onderzoeken uit de doeken gedaan en de bevindingen van beide studies systematisch met elkaar vergeleken. Ten slotte trekken



n/f 12

we enkele conclusies uit de resultaten en staan we stil bij een aantal didactische implicaties van onze studies.

2

Theoretische achtergrond

Eerder onderzoek naar de uitspraak van Franstalige NVT-leerders suggereert dat de klemtoonsystematiek van het Nederlands dikwijls moeilijkheden oplevert. Zo tonen o.a. Heiderscheidt & Hiligsmann (2000) aan dat Franstalige leerlingen die onder de les weinig of geen uitspraakinstructie krijgen, nogal wat fouten maken tegen de klemtoon. Hun onderzoek wijst erop dat dergelijke leerders in aanzienlijke mate worden beïnvloed door de prosodische structuur van het Frans. Bij de uitspraak van Nederlandse woorden leggen ze namelijk vaak ten onrechte de klemtoon op de laatste lettergreep. Niet alleen simplicia en afleidingen, maar ook samenstellingen worden vaak verkeerd beklemtoond. Bij de uitspraak van samengestelde woorden produceren de proefpersonen bovendien soms een dubbele klemtoon. Het komt m.a.w. geregeld voor dat samenstellingen op meer dan één syllabe beklemtoond worden.

Alles bij elkaar genomen wijzen de resultaten van Michaux e.a. (2011) in dezelfde richting als die van Heiderscheidt & Hiligsmann (2000). Michaux e.a. (2011) bestuderen het klemtoonpatroon van Franstalige leerlingen uit het zesde jaar van het middelbaar onderwijs en van tweedejaarsstudenten met een hoger aantal jaren Nederlands achter de rug. Ook in die studie blijken Franstalige leerlingen vaak te pas en te onpas een woordfinale klemtoon te hanteren. De auteurs merken echter op dat leerders het klemtoonpatroon van de doeltaal gedeeltelijk kunnen oppikken. De onderzochte studenten produceren immers meer correcte vormen en lijken minder geneigd de prosodische kenmerken van hun moedertaal naar het Nederlands over te dragen. Nochtans benadrukken Michaux e.a. (2011) dat de studenten de klemtoonsystematiek van de doeltaal nog niet helemaal onder de knie hebben. Weliswaar leggen ze vaker de klemtoon vooraan, maar dat betekent niet dat ze daarbij altijd de correcte lettergreep beklemtonen.

Ook Caspers & Van Santen (2006) gaan in op de beheersing van de klemtoon door Franstalige leerders van het Nederlands. Er dient echter opgemerkt dat zij in tegenstelling tot Heiderscheidt & Hiligsmann (2000) en Michaux e.a. (2011) de uitspraak van tweedetaalleerders van het Nederlands bestuderen. Qua klemtoon gedragen die proefpersonen zich blijk-





De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

baar anders dan Franstalige NVT-leerders. De auteurs merken weinig negatieve of positieve invloed van de moedertaal op het klemtoonpatroon van de Franstalige proefpersonen. Die produceren lang niet systematisch een eindklemtoon en scoren bijzonder goed voor de beklemtoning van samenstellingen.

Het onderzoek naar de prosodische kenmerken van de tussentaal van Franstalige immersieerlingen en de invloed van de moedertaal daarop staat echter nog in de kinderschoenen (Rasier & Hiligsmann 2007). In deze bijdrage trachten we die leemte gedeeltelijk op te vullen. In wat volgt, bekijken we de beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van immersie- en niet-immersieerlingen met het oog op het opsporen van mogelijke verschillen qua klemtoonpatroon tussen die twee types leerders.

3

Opzet van het onderzoek

3.1

Onderzoeksvragen en hypothesen

Aansluitend op Heiderscheidt & Hiligsmann (2000) en Michaux e.a. (2011) proberen we te achterhalen in hoeverre Franstalige leerders van het Nederlands uit het traditionele secundair onderwijs en uit het immersieonderwijs de beklemtoning van samengestelde woorden onder de knie hebben. Daarbij gaan we eveneens nader in op de vraag of immersieerlingen die beter beheersen dan leerlingen uit het traditionele onderwijs.

Voorts onderzoeken we in welke mate het prosodische systeem van het Frans de proefpersonen parten speelt. Onder invloed van hun moedertaal zullen de leerders misschien ten onrechte een woordfinale klemtoon hanteren bij woorden die niet op de laatste syllabe moeten worden beklemtoond. De mogelijk invloed van het Frans zou echter ook aanleiding kunnen geven tot positieve transfer bij de uitspraak van samenstellingen die wel met een eindklemtoon moeten worden gerealiseerd.

Behalve vormen met een eindklemtoon zouden ook gevallen van meervoudige beklemtoning kunnen optreden in de tussentaal van de leerders. Verwacht wordt dat die net als de proefpersonen van Heiderscheidt & Hiligsmann (2000) de neiging hebben bij samenstellingen meerdere duidelijke klemtonen te produceren.

Verder is het mogelijk dat het aantal lettergrepen van het woord een effect heeft op de klemtoonplaatsing bij de proefpersonen. De frequentie



n/f 12

verkeerde beklemtoning zou namelijk met het aantal syllaben kunnen toenemen.

3.2 Proefpersonen

In Bui (2012) wordt de tussentaal van 40 leerlingen uit het laatste jaar van het traditionele middelbaar onderwijs onderzocht. Toen de data verzameld werden, hadden alle leerlingen minstens 5 jaar lang Nederlands op school gestudeerd. Verder hadden ze allen het Frans als moedertaal. De proefpersonen werd bovendien gevraagd een formulier in te vullen. Dat formulier werd door Baelen (2011) ontworpen en licht bijgewerkt voor het onderzoek. Het bevat een reeks vragen over o.a. de taalachtergrond van de leerders alsook aanvullende informatie over hun contact met het Nederlands. Uit de antwoorden blijkt dat de proefpersonen het Nederlands voornamelijk gestuurd hebben geleerd. Ook al hebben de meeste leerlingen buitenschools enig contact met de doeltaal, toch is dat contact al met al beperkt, vooral op het gebied van de spreekvaardigheid. De school blijft dan ook de plaats bij uitstek waar ze in aanraking komen met de doeltaal.

Jouniaux (2013) repliceert Bui's onderzoek, maar dan bij Franstalige immersie leerlingen. Jouniaux heeft met name 43 leerlingen uit het zesde jaar van het immersieonderwijs geselecteerd. De meesten hebben het Frans als moedertaal en zitten sinds het eerste leerjaar in het immersieonderwijs. Ze hebben dan ook minstens al vijf jaar les Nederlands en krijgen daarnaast, in tegenstelling tot de groep niet-immersie leerlingen, een aantal andere vakken in het Nederlands. Bovendien blijken de immersie leerlingen over het algemeen meer buitenschools contact te hebben met de doeltaal dan de niet-immersie leerlingen.

Opgemerkt dient te worden dat geen van beide groepen onder de les expliciete uitspraak instructie geniet, althans niet op systematische wijze. De meeste immersie- en niet-immersie leerlingen geven wel aan dat de leerkracht hun uitspraakfouten corrigeert. Dat geldt zowel voor fouten tegen de klanken als voor klemtoonfouten. Expliciete regels m.b.t. de uitspraak van de klanken en de woordklemtoon hebben de proefpersonen echter niet gekregen.





De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

3.3
Materiaal

In beide studies komen dezelfde stimuli aan bod. Er zijn in totaal 60 substantivische samenstellingen geselecteerd. Alle woorden zijn (cf. Bijlage). Elke samenstelling bevat twee samenstellende elementen, bv. *aardappel*, *gevangenisstraf* en *toneelstuk*. De geselecteerde woorden zijn endocentrische samenstellingen; het laatste samenstellende lid is dan ook altijd een substantief. De woordsoort van het eerste lid varieert echter. De meeste samenstellingen bestaan uit twee substantieven, bv. *aardappel*, maar er zijn ook samenstellingen met een werkwoordstam als eerste lid geselecteerd, bv. *zwembad*. Daarnaast bevatten sommige geselecteerde samenstellingen een verbogen of onverbogen adjectief als eerste element, bv. *grootvader* resp. *platteland*.

Voorts is er geprobeerd het aantal lettergrepen op verschillende manieren te laten variëren. Alle geselecteerde samenstellingen bevatten minimaal twee lettergrepen en maximaal negen lettergrepen. Verder telt het eerste element in sommige samenstellingen meer syllaben dan het tweede, terwijl in andere samenstellingen het tweede element langer is dan het eerste. Daarnaast zijn er samenstellingen geselecteerd met twee elementen die hetzelfde aantal lettergrepen bevatten. Hierbij moet worden opgemerkt dat er opzettelijk enkele samengestelde woorden van zeven of meer lettergrepen geselecteerd zijn, bv. *verzekeringsmaatschappij* en *universiteitsbibliotheek*. We wilden immers nagaan hoe leerders met zulke lange samenstellingen omgaan.

Vermeldenswaard is dat de meeste geselecteerde woorden de algemene regel volgen: ze worden op het eerste samenstellende element beklemtoond (cf. Hiligsmann & Rasier 2006: 117-130). Dat is bv. het geval met *aardbeving* en *tijdschrift*. Daarnaast zijn er drie samenstellingen geselecteerd die de klemtoon op het laatste lid krijgen, nl. *Groot-Brittannië*, *hogeschool* en *platteland*.

Het is niet zeker of alle geselecteerde woorden frequent en bij de proefpersonen bekend zijn. In deze studies is vooral rekening gehouden met de morfologische structuur en het aantal syllaben van de samenstellingen. Wat wel vaststaat, is dat de meeste samenstellingen doorzichtig zijn, ook al zijn ze misschien niet altijd transparant voor NVT-leerders. Er werd dan ook van uitgegaan dat de proefpersonen de betekenis van de woorden indien nodig makkelijk zouden kunnen afleiden uit de betekenis van de afzonderlijke delen, althans in sommige gevallen. Daarbij kon misschien ook de meegegeven context (cf. infra) hen helpen.





n/f 12

Voor elke samenstelling werd een zinspaar bedacht: een korte vraagzin (zin A) en een antwoord erop (zin B). In die tweede zin staat telkens één van de geselecteerde samenstellingen. De vraagzin wordt zodanig geformuleerd dat in het antwoord daarop de nominale constituent met de samenstelling de informatieve kern vormt. Indien er rekening gehouden wordt met de voorafgaande context, moet de samenstelling dan ook geaccentueerd worden wanneer de zin hardop gelezen wordt. We moeten in dat verband vermelden dat het samengestelde woord in sommige zinnen voorzien moet worden van een contrastaccent. In dergelijke zinnen wijkt de plaats van het accent echter niet af van zijn prototypische positie in niet-contrastieve contexten. Hieraan dient toegevoegd dat contrastieve contexten evenmin gepaard gaan met een verschuiving van de woordklemtoon t.o.v. zijn neutrale positie; zoals eerder gezegd, is dat meestal het eerste samenstellende lid. In elk antwoord is de samenstelling onderstreept. Zo werd voor de samenstelling *toneelstuk* het volgende paar bedacht:

A: Heb je een film gezien?

B: Ik heb een toneelstuk gezien.

De zinsparen zinnen werden in een willekeurige volgorde gerangschikt. Er werd echter bewust voor gezorgd dat samenstellingen die formele gelijkenis vertonen, in de lijst relatief ver van elkaar staan. Het blokje met *badkamer* en dat met *slaapkamer* bv volgen elkaar niet onmiddellijk op. Hetzelfde geldt o.a. voor de zinnen met *hoofdstad* en *hoofdstuk*, aangezien beide samenstellingen een gemeenschappelijk eerste element hebben. Zo konden we vermijden dat de volgorde van de zinnen bij het hardop voorlezen (cf. 3.4) het gebruik van een contrastaccent op het eerste resp. het tweede element in de hand zou werken.

3.4 Procedure

In het kader van een elicitatietaak moest elke proefpersoon de 60 zinnen met de samenstellingen de ene na de andere voorlezen. De vraagzinnetjes met de voorafgaande context hoefden niet hardop voorgelezen te worden, maar konden wel stil worden gelezen. De mondelinge productie van elke leerling werd op band opgenomen d.m.v. een DAT-recorder.

Hoewel de opdracht als een uitspraaktoets voorgesteld werd, kwamen de leerlingen niets te weten over de precieze opzet van het onderzoek. Ze moes-





De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

ten het onderstreepte woord correct proberen uit te spreken, maar over de woordklemtoon kregen ze helemaal niets te horen. Er werd ook niet op gewezen dat de onderstreepte woorden in de lijst samenstellingen waren.

Achteraf werden de opnames gedigitaliseerd. Dan werd perceptief nagegaan welke lettergreep het meest prominent gerealiseerd werd. Daarnaast hebben we voor de twijfelgevallen een beroep gedaan op het softwarepakket Praat (Boersma & Weenink 2009).

Als de proefpersonen de correcte lettergreep beklemtonen, bv. *politiieman*, worden de geproduceerde varianten als correct gerekend. Daarnaast maken we een aparte categorie voor vormen waarbij de klemtoon gelegd wordt op het correcte samenstellende lid, maar niet op de correcte lettergreep, bv. **politiieman*. Varianten met de klemtoon op het verkeerde lid of met een dubbele klemtoon, bv. **politiieman* resp. **politiieman*, worden als incorrect gerekend.

4 Resultaten

4.1 Globaal

Uit de resultaten (cf. Tabel 1) blijkt dat de niet-immersieelers bij de uitspraak van de geselecteerde woorden aanzienlijk wat fouten maken tegen de woordklemtoon. Kennelijk hebben ze de beklemtoning van samengestelde woorden niet helemaal onder de knie. De resultaten m.b.t. de immersieelers laten een ietwat ander beeld zien. Die presteren beter dan de groep niet-immersieelers, ook al komt het niet zelden voor dat ze incorrecte vormen produceren.

Niet-immersieelers			Immersieelers		
Correcte vormen	Correct lid Verkeerde syllabe	Incorrecte vormen	Correcte vormen	Correct lid Verkeerde syllabe	Incorrecte vormen
471	25	1898	1249	114	1217
(19,67%)	(1,04%)	(79,28%)	(48,42%)	(4,41%)	(47,17%)

Tabel 1: Beklemtoning van de geselecteerde samenstellingen (niet-immersieelers en immersieelers)



n/f 12

Uit Tabel 1 blijkt dat de niet-immersieerlingen in ca. 21% van de gevallen het correcte samenstellende element beklemtonen. Bij de immersieerlingen ligt het percentage op ca. 53%.

4.2

Samenstellingen met de klemtoon op het eerste samenstellende lid

De proefpersonen uit het reguliere middelbaar onderwijs scoren alleszins laag voor samenstellingen die de algemene regel volgen. Daarentegen leggen de immersieerlingen vaker de klemtoon op het correcte lid.

Niet-immersieerlingen			Immersieerlingen		
Correcte vormen	Correct lid Verkeerde syllabe	Incorrecte vormen	Correcte vormen	Correct lid Verkeerde syllabe	Incorrecte vormen
396	22	1856	1151	94	1206
(17,41%)	(0,97%)	(81,62%)	(46,96%)	(3,84%)	(49,20%)

Tabel 2: Beklemtoning van samenstellingen die de algemene regel volgen (niet-immersieerlingen en immersieerlingen)

Op het eerste gezicht hebben de immersieerlingen minder moeite met de beklemtoning van samenstellingen die de algemene regel volgen dan de leerlingen uit het traditionele onderwijs. Tabel 2 laat zien dat de niet-immersieerlingen in 17,41% van de gevallen de correcte lettergreep beklemtonen. Daarnaast leggen ze in ca. 1% van de gevallen de klemtoon op het correcte samenstellende element, maar niet op de correcte syllabe. In totaal valt de klemtoon in 18,38% van de gevallen op het correcte element. Bij de immersieerlingen daarentegen is dat 50,80%.

Zoals eerder gezegd, worden zowel vormen met de klemtoon op het verkeerde lid als vormen met een dubbele klemtoon als 'incorrecte vormen' bestempeld. In het vervolg gaan we nader in op die twee types klemtoonfouten alsook op enkele factoren die bij de beklemtoning van de geselecteerde woorden een rol zouden kunnen spelen.





De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

4.2.1

Foutieve klemtoon op het laatste samenstellende lid

Opmerkelijk is dat de niet-immersieerlingen vrij vaak het laatste lid van de samenstelling beklemtonen, terwijl de klemtoon op het eerste lid moet worden gelegd. Dit geldt ook voor de immersieerlingen, zij het in iets mindere mate.

Niet-immersieerlingen		Immersieerlingen	
1ste lid	Laatste lid	1ste lid	Laatste lid
396	1199	1245	1117
(18,38%)	(52,73%)	(50,80%)	(45,57%)

Tabel 3: Beklemtoond samenstellend lid
(niet-immersieerlingen en immersieerlingen)

Tabel 3 laat zien dat de leerlingen uit het reguliere onderwijs in zo'n 53% van de gevallen de klemtoon ten onrechte op het laatste lid leggen. Ook de proefpersonen uit het immersieonderwijs beklemtonen herhaaldelijk het laatste lid van de samenstelling, nl. in ca. 46% van de gevallen. Bij beide groepen gaat dat verschijnsel bovendien vrij vaak gepaard met een woord-finale klemtoon:

Niet-immersieerlingen		Immersieerlingen	
Laatste syllabe	Andere syllabe van laatste lid	Laatste syllabe	Andere syllabe van laatste lid
862	337	822	295
(37,91%)	(14,82%)	(33,54%)	(12,04%)

Tabel 4: Klemtoonpositie bij varianten met een foutieve klemtoon
op het laatste samenstellende lid
(niet-immersieerlingen en immersieerlingen)

Bij samenstellingen die de algemene regel volgen, produceren de niet-immersieerlingen in ca. 38% van de gevallen een foutieve eindklemtoon. Bij de immersieerlingen bedraagt het percentage ca. 34%. Aangezien het laatste samenstellende element soms maar één syllabe bevat of als afzonderlijk woord op de laatste syllabe beklemtoond moet worden, wijzen eind-



n/f 12

klemtoonfouten niet altijd op een tendens om de laatste lettergreep te beklemtonen. Vormen als *voetbal en *klaslokaal kunnen immers veeleer getuigen van een tendens om de klemtoon te leggen op het laatste samenstellende lid, maar niet noodzakelijk op de laatste syllabe. Uit de resultaten blijkt echter ook dat eindklemtoonfouten evenzeer kenmerkend zijn voor samenstellingen waarvan het laatste lid meerdere lettergrepen telt en niet op de laatste syllabe beklemtoond moet worden, bv. samenstellingen die op een sjwa eindigen. Bij beide groepen proefpersonen treffen we vormen als *grootvader en *slaapkamer vaak aan, terwijl de sjwa in het Nederlands niet beklemtoond mag worden¹. Met andere woorden: de proefpersonen zijn geneigd het laatste samenstellende element en meer bepaald de laatste syllabe daarvan te beklemtonen. Deze resultaten liggen dus helemaal in het verlengde van die van Heiderscheidt & Hiligsmann (2000) en Michaux e.a. (2011).

Daarnaast beklemtonen de leerlingen uit het traditionele onderwijs en de immersieleerlingen in 14,82% resp. 12,04% van de gevallen een andere syllabe van het laatste lid, bv. bij *aardappel en *slaapkamer. Meestal is dat de syllabe die beklemtoond moet worden als het element zelfstandig wordt gebruikt. Vast staat dat beide groepen de klemtoon dikwijls achteraan in de samenstelling leggen. Wellicht is de moedertaal van de leerders daar niet vreemd aan.

4.2.2

Meervoudige beklemtoning

Zoals eerder vermeld, worden naast vormen met de klemtoon op het verkeerde lid ook gevallen van meervoudige beklemtoning als incorrect gerekend. Vooral de niet-immersieleerlingen produceren geregeld twee of meer prominente klemtonen. Daarbij wordt elk lid van de samenstelling beklemtoond.

Tabel 5 geeft een overzicht van de frequentie meervoudige beklemtoning bij de niet-immersieleerlingen. Bij de immersieleerlingen ziet het er vrijwel helemaal anders uit (cf. Tabel 6).

¹ In contrastgevallen kan de sjwa wél van een accent worden voorzien, bv. *Ik zeg niet bestaan, maar verstaan.*



De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

Niet-immersieerlingen			
2 klemtonen	3 klemtonen	4 klemtonen	Totaal meervoudige beklemtoning
640	16	1	657
(28,14%)	(0,70%)	(0,04%)	(28,89%)

Tabel 5: Varianten met meerdere duidelijke klemtonen (niet-immersieerlingen)

Immersieerlingen			
2 klemtonen	3 klemtonen	4 klemtonen	Totaal meervoudige beklemtoning
89	0	0	89
(3,63%)	(0%)	(0%)	(3,63%)

Tabel 6: Varianten met meerdere duidelijke klemtonen (immersieerlingen)

Tabel 5 en Tabel 6 laten duidelijk zien dat de immersieerlingen veel minder geneigd zijn meerdere duidelijke klemtonen te produceren dan de andere groep. Terwijl de leerlingen uit het reguliere onderwijs in zowat 30% van de gevallen een dubbele klemtoon produceren, bedraagt het percentage bij de immersieerlingen minder dan 4%. Er dient ook op te worden gewezen dat immersieerlingen nooit een minder prominente secundaire klemtoon produceren, wat wel het geval is bij de niet-immersieerlingen. Tevens produceren de immersieerlingen nooit meer dan twee klemtonen. Bij de leerlingen uit het traditionele onderwijs daarentegen komt het weleens voor dat de geselecteerde woorden met meer dan twee klemtonen gerealiseerd worden. Dat is vooral het geval met samenstellingen van meer dan zes lettergrepen: *verzekeringsmaatschappij* krijgt bv. in 7,50% van de gevallen drie prominente klemtonen. Bij de andere woorden blijft het aantal klemtonen meestal tot twee beperkt.

De vraag rijst op welke syllaben van het woord de verschillende klemtonen bij dubbele beklemtoning gelegd worden. Wat de tweede klemtoon betreft, lopen gevallen van meervoudige beklemtoning enigszins parallel met de varianten waarbij de – meest prominente – klemtoon alleen op het laatste samenstellende lid wordt gelegd (cf. 4.2.1). De tweede klemtoon valt met name vaak op de laatste lettergreep of op de lettergreep die een minder prominente secundaire klemtoon zou kunnen krijgen.



nlf 12

Opvallend is dat de eerste klemtoon soms ten onrechte op de eerste syllabe wordt gelegd door de leerlingen uit het reguliere onderwijs. Bij meervoudige beklemtoning kan de eerste klemtoon op de syllabe vallen die de hoofdklemtoon moet krijgen. Soms is dat de eerste lettergreep van de samenstelling, bv. in *woordenboek*. Geregeld wordt echter de eerste lettergreep prominent gerealiseerd bij woorden die geen initiale klemtoon moeten krijgen. De lange samenstellingen *universiteitsbibliotheek* en *universiteitsstad* krijgen bv. in meer dan 40% van de gevallen naast een klemtoon op het tweede samenstellende element ook een klemtoon op de eerste lettergreep. Het verschijnsel doet zich ook bij enkele kortere woorden voor, bv. *auteursrecht* en *toneelstuk*, die door minstens 30% van de proefpersonen op de eerste en op de derde lettergreep beklemtoond worden. Bij *auteursrecht* en *toneelstuk* lijkt de beklemtoning van de eerste syllabe bovendien gepaard te gaan met een vorm van vocaalreductie in de tweede syllabe. *Toneelstuk* wordt door 10% van de niet-immersieel leerlingen met een klemtoon op de eerste syllabe én met een sjwa in de tweede syllabe gerealiseerd. Het eerste deel van de samenstelling wordt m.a.w. als *[to.nəl] uitgesproken. Bij *auteursrecht* is er een soortgelijk verschijnsel te merken: ca. 32% van de leerlingen realiseert de tweede syllabe van de samenstelling niet met een lange [ø:], maar met een korte klinker. Die korte klinker kan als een sjwa worden geïdentificeerd, maar het is ook niet uitgesloten dat er veeleer een [œ] wordt geproduceerd. Franstalige NVT-leerders realiseren de vocaal in de uitgang *-eur* immers vaak als [œ:] (Hilgsmann 1998: 172). Dat neemt echter niet weg dat de proefpersonen bij de uitspraak van *auteursrecht* i.p.v. een [ø:] een korte klinker produceren, althans een klinker die korter is dan die in de eerste syllabe.

Het lijkt enigszins aannemelijk dat er bij varianten met zo'n initiale klemtoon van een verspringing van de klemtoon sprake is. Indien de bewuste proefpersonen gevraagd werd de woorden *auteur*, *toneel* en *universiteit* uit te spreken, dan zou de klemtoon vermoedelijk op de laatste syllabe vallen. Anderzijds mag men niet uit het oog verliezen dat de leerlingen niet getoetst zijn op de beklemtoning van de vrije woorden die de geselecteerde samenstellingen bevatten. Daardoor kan men niet helemaal uitsluiten dat de leerders *auteur*, *toneel* en *universiteit* als zelfstandige woorden op de eerste lettergreep zouden beklemtonen, ook al wijzen andere studies (bv. Hilgsmann 1998; Heiderscheidt & Hilgsmann 2000; Michaux e.a. 2011) erop dat Franstalige NVT-leerders weinig of geen moeilijkheden ondervinden met de beklemtoning van woorden met een eindklemtoon.

Het is echter de vraag waarom zoveel proefpersonen een initiale klemtoon produceren wanneer ze de laatste lettergreep van de geselecteerde



De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

woorden beklemtonen. Misschien is de verklaring voor het verschijnsel bij de moedertaal van de proefpersonen te zoeken. In het Frans kan naast het finale woordgroepsaccent een *accent secondaire* worden geproduceerd. Al valt er over de distributie van dat *accent secondaire* te discussiëren, sommigen (bv. Mertens 1987; Di Cristo & Hirst 1993) zijn de opvatting toegedaan dat het op de eerste lettergreep van de woordgroep kan liggen. Het *accent secondaire* oftewel *accent initial* (Mertens 1987: 85-88) wordt bv. aangetroffen in *ONdées nuaGEUSES* en *MATières preMIÈRES* wanneer zowel de eerste als de laatste lettergreep van de woordgroep prominent uitgesproken wordt (Di Cristo 1999: 166). De initiale klemtoon die in onze onderzoeksresultaten bij o.a. *auteursrecht*, *toneelstuk*, *universiteitsbibliotheek* en *universiteitsstad* te horen is, heeft misschien te maken met de veralgemening van het *accent secondaire* en van zgn. ‘*arcs accentuel*’ in het Frans (Di Cristo & Hirst 1993: 16; zie ook Rasier 2006). In dit verband dient opgemerkt dat de initiale klemtoon in sommige gevallen misschien ook gehanteerd wordt omwille van zijn ritmische functie. Soms is het gebruik van de initiale klemtoon door de leerders dan ook niet los te koppelen van hun algemene tendens de laatste lettergreep van het woord te beklemtonen. Als de leerders bij de uitspraak van de samenstellingen *auteursrecht*, *toneelstuk* en *universiteitsstad* naar hun vertrouwde eindklemtoon teruggrijpen, maakt de initiale klemtoon het hen mogelijk de opeenvolging van twee klemtonen te vermijden. Dat verschijnsel komt ook in het Frans voor: in *CHATon GRIS* verspringt het finale accent van *chaTON* naar links zodat de opeenvolging van twee accenten vermeden kan worden (Rasier 2006: 112).

4.2.3

Klinkerduur

Bij het doornemen van het materiaal is ons opgevallen dat de duur van de klinkers wellicht invloed heeft op de al dan niet correcte beklemtoning van de geselecteerde woorden. Zoals door Michaux e.a. (2011) opgemerkt, is het mogelijk dat Franstalige NVT-leerders geneigd zijn de klemtoon te leggen op een lettergreep die met een dubbele klinker gespeld wordt, ongeacht of die beklemtoond moet worden. Het woord *leraar* wordt bv. door leerders soms als *[*le^{ra}:r*] uitgesproken, misschien onder invloed van de twee op elkaar volgende *a*'s in de tweede lettergreep. Tot op zekere hoogte lijken de resultaten van de niet-immersieelers de hypothese van Michaux e.a. (2011) te kunnen bevestigen. Naar het schijnt, zouden bij die leerders lettergrepen met een dubbel gespelde klinker de klemtoon kun-

nlf 12

nen aantrekken. In feite zijn de leerlingen ook geneigd de klemtoon te leggen op lettergrepen die bij de uitspraak lang zijn, maar geen dubbele vocaal in de spelling bevatten, ongeacht of ze in de doeltaal beklemtoond moeten worden of niet. Zo worden o.a. *aardbeving* en *zeewater* ook vaker op de tweede lettergreep beklemtoond dan *buurman* en *maandag*. Misschien worden de proefpersonen in de eerste plaats niet zozeer door de spelling beïnvloed, maar eerder door de duur van de lettergreep. Blijkbaar worden lettergrepen met een lange klinker vaker beklemtoond dan korte lettergrepen.

Woord	Niet-immersieelers				Immersieelers			
	1 ^{ste} syllabe	2 ^{de} syllabe	3 ^{de} syllabe	Dubbele klemtoon	1 ^{ste} syllabe	2 ^{de} syllabe	3 ^{de} syllabe	Dubbele klemtoon
<i>buurman</i>	17 (42,50%)	10 (25%)		13 (32,50%)	21 (48,84%)	22 (51,16%)		0 (0%)
<i>kampvuur</i>	2 (5%)	31 (77,50%)		7 (17,50%)	27 (62,79%)	16 (37,21%)		0 (0%)
<i>klaslokaal</i>	2 (5%)	3 (7,50%)	31 (77,50%)	4 (10%)	9 (20,93%)	1 (2,32%)	33 (76,74%)	0 (0%)
<i>maandag</i>	19 (47,50%)	13 (32,50%)		8 (20%)	28 (65,12%)	15 (34,88%)		0 (0%)
<i>tijdverlies</i>	2 (5%)	0 (0%)	36 (90%)	2 (5%)	21 (48,83%)	0 (0%)	20 (46,52%)	2 (4,65%)
<i>toneelstuk</i>	1 (2,50%)	12 (30%)	9 (22,50%)	18 (45%)	0 (0%)	29 (67,44%)	14 (32,66%)	0 (0%)
<i>verjaardag</i>	0	18 (45%)	8 (20%)	14 (35%)	0 (0%)	36 (83,72%)	7 (16,28%)	0 (0%)
<i>zeewater</i>	5 (12,50%)	23 (57,50%)	6 (15%)	6 (15%)	12 (27,91%)	23 (52,49%)	8 (18,60%)	0 (0%)

Tabel 7: Klemtoonpositie bij samenstellingen die vaak de klemtoon op een lange syllabe krijgen (niet-immersieelers en immersieelers)

Tabel 7 geeft een overzicht van de klemtoondistributie in een aantal samenstellingen met een lange vocaal. Het lijkt er enigszins op dat lettergrepen



De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

met een lange klinker vaker de klemtoon krijgen. Opvallend is echter dat dat vooral gebeurt wanneer ze deel uitmaken van het laatste samenstellende element. Lange lettergrepen in het laatste lid worden m.a.w. vaker beklemtoond dan lange lettergrepen in het eerste lid. De samenstelling *buurman* krijgt bv. in 42,50% van de gevallen de klemtoon op de lange eerste syllabe, terwijl de tweede syllabe van *kampvuur* in liefst 77,50% van de gevallen wordt beklemtoond. Vermoedelijk heeft die asymmetrie te maken met de algemene tendens de klemtoon achteraan te leggen. De lange vocaal in de eerste syllabe van *buurman* trekt misschien de klemtoon aan, maar tegelijk zijn de proefpersonen waarschijnlijk ook geneigd de klemtoon op het laatste lid te leggen. Bij *kampvuur* zijn er twee factoren die in het voordeel van de beklemtoning van de laatste syllabe spelen, nl. de lange vocaal én de voorkeur van de leerders voor de beklemtoning van het laatste lid. Dat zou ook kunnen verklaren waarom *zeewater* vaker op de tweede syllabe wordt beklemtoond dan op de eerste.

Bij de leerlingen uit het immersieonderwijs is de klemtoonpositie minder nauw verbonden met de klinkerduur dan bij de niet-immersieelers. In de resultaten van de eerste groep is het effect van de klinkerduur immers minder zichtbaar. Enkele samenstellingen, zoals *klaslokaal* en *toneelstuk*, krijgen dikwijls de klemtoon op een lange syllabe. Toch lijkt de duur van de vocaal minder vaak een rol te spelen bij de beklemtoning van de geselecteerde woorden. Zoals eerder gezegd, leggen de immersieelers doorgaans vaker de klemtoon op het eerste lid dan de leerlingen uit het reguliere onderwijs. Dat geldt ook voor woorden met een lange vocaal in het laatste lid, al was het maar omdat de immersieelers minder geneigd zijn een dubbele klemtoon te produceren.

Voorts zij opgemerkt dat niet alleen lettergrepen met een lange vocaal door de niet-immersieelers lang gerealiseerd worden, maar ook lettergrepen die kort uitgesproken moeten worden. Uit de opnames blijkt immers dat de leerders soms een lettergreep lang realiseren terwijl die in de doeltaal kort moet zijn, met name bij de woorden *tandarts* *[tanda:rts], *aardappel* *[a:rdɑ:pəl], *familielid* *[familili:t] en *computerprogramma* *[kɔmpju.tərprɔ:grɑ:ma]². Als ze die lettergreep onterecht lang uitspreken, leggen ze daar keer op keer de klemtoon op. Het is niet uitgesloten dat de proefpersonen de lettergreep beklemtonen omdat ze geneigd zijn die lang

² In deze fonetische transcripties wordt geen rekening gehouden met de andere fouten die de leerlingen tegen de klanken maken.



n/f 12

te realiseren. Misschien is de duur die aan de syllabe wordt toegekend, niet de oorzaak maar veeleer het gevolg van de verkeerde beklemtoning. Met andere woorden: de proefpersonen beklemtonen de syllabe niet noodzakelijk omdat ze die lang realiseren, maar misschien spreken ze die syllabe lang uit precies omdat ze daar de klemtoon op leggen. Franstalige leerders van het Nederlands hebben misschien de neiging lange lettergrepen te beklemtonen, maar het omgekeerde is wellicht ook waar: ze hebben waarschijnlijk de neiging lettergrepen die ze beklemtonen, ook (te) lang uit te spreken.

4.2.4 Aantal syllaben

Net als in de studie van Heiderscheidt & Hilgsmann (2000) wijzen de resultaten op een interactie tussen de plaatsing van de klemtoon en het aantal lettergrepen. Hierbij dient vermeld dat er voor dit onderzoek vooral twee-, drie- en vierlettergrepige samenstellingen werden geselecteerd. De beklemtoning van samenstellingen van vijf of meer lettergrepen komt hier in mindere mate aan bod, ook al hebben we enkele zeer lange samenstellingen geselecteerd om na te gaan of ze voor meer moeilijkheden zorgen dan kortere woorden (cf. 3.3). Bij de interpretatie van de resultaten moeten we daarom voorzichtig zijn.

Niet-immersieelers							
Aantal syllaben	2 (680 items)	3 (839 items)	4 (318 items)	5 (200 items)	6 (117 items)	7 (80 items)	9 (40 items)
Correcte vormen	23,97%	20,98%	7,86%	9%	9,40%	2,50%	2,50%
Correct lid	23,97%	21,93%	10,38%	12%	9,40%	2,50%	2,50%

Tabel 8: Frequentie correcte beklemtoning naargelang het aantal syllaben (niet-immersieelers)

Over het geheel genomen laat Tabel 8 zien dat de frequentie verkeerde beklemtoning bij de niet-immersieelers toeneemt met het aantal lettergrepen van het woord. Als verklaring zou er uiteraard aan een statistisch effect gedacht kunnen worden. Hoe meer lettergrepen het woord bevat,





De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

hoe groter de kans is dat de leerder de verkeerde lettergreep beklemtoont, aangezien er – louter hypothetisch bekeken – meer mogelijkheden zijn voor de positie van de klemtoon. Bij nader inzien wijzen de resultaten er echter op dat dit waarschijnlijk niet de enige factor is. Naarmate het aantal lettergrepen toeneemt, wordt immers niet alleen de correcte lettergreep, maar ook het correcte samenstellende lid minder vaak beklemtoond. Dat gaat vooral gepaard met een toenemend aantal vormen met de klemtoon op het laatste lid; het lagere aantal correcte vormen is m.a.w. niet (alleen) te wijten aan een hogere frequentie dubbele beklemtoning.

Het heeft er dan ook alle schijn van dat de invloed van het aantal lettergrepen niet helemaal tot een statistisch effect te herleiden is. Vooral samenstellingen waarvan het twee lid meer lettergrepen bevat, zouden statistisch bekeken lager moeten scoren qua beklemtoning van het correcte lid. Bij samenstellingen waarvan het eerste element langer is, zou het percentage vormen met de klemtoon op het laatste lid daarentegen niet moeten toenemen. Integendeel, een groter aantal lettergrepen in het eerste deel van de samenstelling zou de beklemtoning van dat eerste element juist in de hand kunnen werken. Hoe langer het eerste element, hoe statistisch groter de kans dat de leerders de klemtoon op dat element leggen. Toch blijkt een toenemend aantal lettergrepen in het eerste samenstellende lid in de praktijk geen zichtbaar positief effect te hebben. Zo worden samenstellingen als *gevangenisstrafen universiteitsstad* aanmerkelijk vaker op het laatste lid beklemtoond dan tweelettergrepige samenstellingen. Daarom is het aannemelijk dat het effect van het aantal lettergrepen ook te wijten is aan de invloed van het Frans (Heiderscheidt & Hiligsmann 2000: 127). Hoe meer lettergrepen het woord bevat, hoe minder vaak de proefpersonen de neiging lijken te hebben om de klemtoon vooraan – in casu op het eerste element van de samenstelling – te leggen. Vandaar dat het laatste lid bij een toenemend aantal lettergrepen niet alleen de klemtoon blijft krijgen, maar ook zelfs vaker de klemtoon gaat krijgen.

In tegenstelling tot de proefpersonen uit het reguliere onderwijs hebben de immersieleerlingen niet noodzakelijk meer moeite met langere samenstellingen. Bij die groep geven langere samenstellingen niet systematisch aanleiding tot een groter aantal vormen met de klemtoon op de verkeerde lettergreep of het verkeerde samenstellende lid.

Uit Tabel 9 blijkt dat een groter aantal syllaben niet bepaald hand in hand gaat met een hoger percentage klemtoonfouten. De immersieleerlingen scoren zelfs aanzienlijk hoger voor de negenlettergrepige samenstelling *universiteitsbibliotheek* dan voor de andere categorieën. Aangezien er maar





n/f 12

Immersieleerlingen							
Aantal syllaben	2 (731 items)	3 (903 items)	4 (344 items)	5 (215 items)	6 (129 items)	7 (86 items)	9 (43 items)
Correcte vormen	59,09%	43,74%	31,97%	42,79%	49,61%	26,74%	81,39%
Correct lid	59,09%	45,85%	43,60%	55,34%	51,93%	29,06%	81,39%

Tabel 9: Frequentie correcte beklemtoning naargelang het aantal syllaben (immersieleerlingen)

één negenlettergrepig woord geselecteerd werd, dient die hoge score echter met enig voorbehoud te worden geïnterpreteerd.

4.3

Samenstellingen met de klemtoon op het laatste samenstellende lid

Bij de proefpersonen uit het reguliere middelbaar onderwijs zorgen samenstellingen met de klemtoon op het laatste lid voor veel minder moeilijkheden dan samenstellingen die de algemene regel volgen. De enige samengestelde woorden waarbij het correcte lid in meer dan 50% van de gevallen beklemtoond wordt, zijn samenstellingen die de klemtoon op het laatste element moeten krijgen.

Niet-immersieleerlingen			Immersieleerlingen		
Correcte vormen	Correct lid Verkeerde syllabe	Incorrecte vormen	Correcte vormen	Correct lid Verkeerde syllabe	Incorrecte vormen
75	3	42	98	20	11
(62,50%)	(2,50%)	(35%)	(75,97%)	(15,50%)	(8,53%)

Tabel 10: Beklemtoning van samenstellingen die niet de algemene regel volgen (niet-immersieleerlingen en immersieleerlingen)

Als men de resultaten voor elk woord bekijkt, constateert men in feite dat vooral *Groot-Brittannië* op het correcte lid beklemtoond wordt door de leerlingen uit het traditionele onderwijs:





De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

Woord	Niet-immersieerlingen				
	1 ^{ste} syllabe	2 ^{de} syllabe	3 ^{de} syllabe	4 ^{de} syllabe	Dubbele klemtoon
<i>Groot-Brittannië</i>	0 (0%)	0 (0%)	37 (92,50%)	3 (7,50%)	0 (0%)
<i>hogeschool</i>	7 (17,50%)	0 (0%)	15 (37,50%)		18 (45%)
<i>platteland</i>	13 (32,50%)	0 (0%)	23 (57,50%)		4 (10%)

Tabel 11: Beklemtoning van *Groot-Brittannië*, *hogeschool* en *platteland* (niet-immersieerlingen)

Zoals Tabel 11 laat zien, wordt *Groot-Brittannië* door alle leerlingen uit het reguliere onderwijs op het laatste element beklemtoond. De samenstellingen *grootvader* en *kleindochter*, die ook uit een onverbogen adjectief en een substantief bestaan maar de algemene regel volgen, worden bovendien meestal op het tweede lid beklemtoond door de niet-immersieerlingen. De hoge score voor *Groot-Brittannië* hoeft dan ook geen verwondering te wekken.

Daarentegen valt het op dat de woorden *hogeschool* en *platteland* minder vaak op het laatste lid worden beklemtoond dan de taalachtergrond van de leerders en de resultaten voor de andere woorden zouden laten vermoeden. *Hogeschool* en *platteland* worden respectievelijk door 32,50% en 17,50% van de niet-immersieerlingen op de eerste lettergreep beklemtoond, terwijl samenstellingen die de algemene regel volgen, door dezelfde leerders vaak op het laatste lid worden beklemtoond. Een sluitende verklaring is hier voorlopig niet voor te geven. Bij *platteland* zou de morfologische geleding van het woord een invloed kunnen hebben op de klemtoon. Misschien realiseren de proefpersonen zich niet dat *platteland* een samengesteld woord is. Morfologisch heeft het woord *platteland* namelijk weinig gemeen met de Franse vertaling *campagne*; wellicht wordt *platteland* daardoor als een ongeleed woord beschouwd. Dit zou kunnen verklaren waarom het zich anders gedraagt dan de meeste andere samenstellingen, die misschien transparanter zijn voor de leerders. In het geval van *hogeschool* gaat deze verklaring echter niet op: qua morfologische structuur loopt *hogeschool* parallel met het Franse equivalent *haute école*.

Daarnaast kan de verkeerde beklemtoning van *hogeschool* en *platteland*



nlf 12

misschien ook teruggevoerd worden op een verkeerd intonatiepatroon. Indien die verklaring terecht is, dan zien de proefpersonen wel in dat *hogeschool* en *platteland* gelede woorden zijn. Uit eerder onderzoek is immers naar voren gekomen dat niet alleen de woordklemtoon, maar ook de intonatie een struikelblok vormt voor Franstalige leerders. In dat verband stelt Hiligsmann (1998: 178) dat leerders moeite hebben met sommige accentueringsregels, waaronder de regel m.b.t. de accentuering van het substantief in een woordgroep die uit een adjectief en een daaropvolgend substantief bestaat, bv. *hoge KOORTS* en *platte HOED*. De proefpersonen zouden zulke woordgroepen misschien op het adjectief accentueren. Het is echter verre van duidelijk waarom de resultaten voor *Groot-Brittannië* geen blijk geven van zo'n verkeerd intonatiepatroon. Er dient wel op te worden gewezen dat *hogeschool* en *platteland* uit een verbogen adjectief en een substantief bestaan, terwijl *Groot-Brittannië* een onverbogen adjectief bevat. Hoe dan ook, gezien het lage aantal samenstellingen met de klemtoon op het laatste lid staat het buiten kijf dat de generaliseerbaarheid van deze bevindingen op z'n minst zeer beperkt is.

De leerlingen uit het immersieonderwijs blijken eveneens goed te scoren voor de beklemtoning van samenstellingen met de klemtoon op het laatste lid. Of er sprake is van positieve transfer uit het Frans, staat niet vast. Van zo'n positieve invloed van de Franse prosodie is er bij de niet-immersieerlingen immers weinig te merken. Het is dan ook niet helemaal uitgesloten dat die hoge score te danken is aan een degelijke beheersing van de klemtoon- en misschien ook intonatieregels van de doeltaal. Bovendien worden alle woorden uit deze categorie door de meeste immersieerlingen op het correcte samenstellende lid beklemtoond (cf. Tabel 12), terwijl de niet-immersieerlingen vooral bij *Groot-Brittannië* het correcte lid beklemtonen³.

3 Er moet evenwel opgemerkt worden dat juist *Groot-Brittannië* minder vaak op de correcte lettergreep wordt beklemtoond door de immersieerlingen dan door de niet-immersieerlingen. De immersieerlingen beklemtonen echter meestal wel het laatste samenstellende lid, nl. in ruim 88% van de gevallen.



De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders

Woord	Immersieerlingen				
	1 ^{ste} syllabe	2 ^{de} syllabe	3 ^{de} syllabe	4 ^{de} syllabe	Dubbele klemtoon
<i>Groot-Brittannië</i>	5 (11,63%)	0 (0%)	18 (41,86%)	20 (46,51%)	0 (0%)
<i>hogeschool</i>	2 (4,65%)	0 (0%)	41 (95,35%)		0 (0%)
<i>platteland</i>	4 (9,30%)	0 (0%)	39 (90,70%)		0 (0%)

Tabel 12: Beklemtoning van Groot-Brittannië, hogeschool en platteland
(niet-immersieerlingen)

5 Conclusie

De resultaten van de geselecteerde immersieerlingen mogen er dan nog een stuk beter uitzien dan die van de proefpersonen uit het reguliere onderwijs, het ziet ernaar uit dat geen van beide groepen de klemtoonssystematiek van samenstellingen helemaal heeft opgepikt. Weliswaar leggen de proefpersonen uit het immersieonderwijs vaker de klemtoon op het eerste samenstellende lid dan de niet-immersieerlingen. Niettemin zijn varianten met de klemtoon op het laatste lid bijna even frequent bij de immersieerlingen als bij de andere groep. Dat geldt ook voor eindklemtoonfouten bij woorden waarvan de laatste syllabe een sjwa bevat. In het licht van die bevindingen kan er niet zonder meer worden beweerd dat de immersieerlingen zich de klemtoonssystematiek van simplicia en van samenstellingen helemaal eigen hebben gemaakt. Ook al hebben de immersieerlingen het Nederlands niet alleen gestuurd geleerd, toch lijken ze qua klemtoonpatroon meer gemeen te hebben met de niet-immersieerlingen dan met de door Caspers & Van Santen (2006) onderzochte NT2-leerders. Wel blijkt uit de resultaten dat de immersieerlingen in tegenstelling tot de proefpersonen uit het reguliere onderwijs zelden meer dan één duidelijke klemtoon produceren.

De conclusie lijkt dan ook gewettigd dat zowel leerlingen uit het traditionele middelbaar onderwijs als leerlingen uit het immersieonderwijs baat zouden hebben bij het expliciet aanleren van enkele klemtoonregels. Hierbij dient aangestipt dat tijdens de les niet alle regels aan bod hoeven te





n/f 12

komen (Rasier 2005: 296; Rasier 2011). Wat samenstellingen betreft, zouden leraren zich tot de algemene regel kunnen beperken om een aanzienlijk aantal klemtoonfouten te voorkomen, in het bijzonder bij tweelettergrepige samenstellingen. Anderzijds spreekt het vanzelf dat leerkrachten niet alle uitspraakproblemen op segmenteel en suprasegmenteel vlak kunnen verhelpen door erop te wijzen dat samenstellingen over het algemeen op het eerste lid worden beklemtoond. Ook al neemt degelijke uitspraakstructuur nogal wat tijd in beslag, toch zijn we van mening dat die daarom geen overbodige luxe is.

Verder laten onze bevindingen zien dat de onderzochte leerders vooral het laatste lid of elk lid van de samenstelling beklemtonen. Het komt maar sporadisch voor dat de klemtoon op het correcte lid valt, maar niet op de correcte lettergreep. In concreto betekent dit dat de klemtoonfouten die hier te voorschijn komen, niet alleen te wijten zijn aan uitspraakproblemen i.v.m. de beklemtoning van simplicia en afleidingen. Daarom moet er in het onderwijs misschien specifieke aandacht worden besteed aan de beklemtoning van samengestelde woorden (zie ook Hiligsmann 1998). Daarbij kan het onderscheid tussen hoofdklemtoon en nevenklemtoon beter buiten beschouwing worden gelaten (Hiligsmann & Rasier 2006: 99). Zo kan men de kans verkleinen dat leerders twee gelijkwaardige klemtonen produceren of van de secundaire klemtoon een hoofdklemtoon maken.

Inmiddels is duidelijk geworden dat we gefocust hebben op substantivische samenstellingen die de algemene regel volgen. Van deze bijdrage kan men geen eenduidige analyse verwachten van substantivische samenstellingen met klemtoon op het laatste lid. Het is evenmin duidelijk of de resultaten generaliseerbaar zijn naar samenstellingen die tot een andere woordsoort behoren. Terwijl we hier de proefpersonen aan de hand van een elicitatietaak zinnen hebben laten voorlezen, zouden andere studies zich misschien ook kunnen toespitsen op de beklemtoning van samenstellingen in het spontaan gesproken Nederlands van Franstalige leerders uit het traditionele onderwijs en uit het immersieonderwijs.

Bijlage

aardappel	hoofdstuk	tandarts
aardbeving	identiteitskaart	tijdschrift
aardrijkskunde	kampvuur	tijdverlies
auteursrecht	klaslokaal	toneelstuk
badkamer	kleindochter	universiteitsbibliotheek





bestelwagen	kredietkaart	universiteitsstad
bloemkool	maandag	vakantiehuisje
buurman	melkchocolade	verjaardag
computerprogramma	moedertaal	verzekeringsmaatschappij
dierenarts	muziekschool	voetbal
donderdag	platteland	volksvertegenwoordigers
familielid	politiebureau	vrachtwagen
fietspad	politieaanpak	weersomstandigheden
geldautomaat	rijbewijs	winkelcentrum
gevangenisstraf	rugzak	woordenboek
Groot-Brittannië	schooljaar	zeewater
grootvader	slaapkamer	zelfmoord
hogeschool	sneeuwbal	ziekenhuis
hoofdpijn	snelweg	ziekenwagen
hoofdstad	taalgemeenschap	zwembad

Bibliografie

- BAELEN, M. (2011) *I[z] dat [s]o?* Productie van stemassimilatie in het Nederlands van Franstalige vreemdetallearders, onuitgegeven proefschrift, Université catholique de Louvain.
- BOERSMA, P. & D. WEENINK (2009) "Praat: Doing Phonetics by Computer", versie 5.3.08, <http://www.praat.org>, laatst gedownload op 05/03/2012.
- BUI, A.V. (2012) *De woordklemtoon in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands: De beklemtoning van samenstellingen*, onuitgegeven scriptie, Université catholique de Louvain.
- CASPERS, J. & A. VAN SANTEN (2006) "Nederlands uit Franse en Chinese mond. Invloed van T1 op de plaatsing van klemtoon in Nederlands als tweede taal?", in *Nederlandse Taalkunde* 11: 298-318.
- CUTLER, A. (1984) "Stress and Accent in Language Production and Understanding", in Gibbon & Richter (red.) 1984: 77-90.
- CUTLER, A. (2012) *Native Listening. Language Experience and the Recognition of Spoken Words*, Cambridge, MA: MIT Press.
- DI CRISTO, A. (1999) "Vers une modélisation de l'accentuation du français (première partie)", in *Journal of French language studies* 9/2: 143-179.
- DI CRISTO, A. & D.J. HIRST (1993) "Rythme syllabique, rythme mélodique et représentation hiérarchique de la prosodie du français", in *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix* 15: 9-24.

n/f 12

- GIBBON, D. & H. RICHTER (red.) (1984) *Intonation, accent and rhythm: Studies in discourse phonology*, Berlijn: de Gruyter.
- GRUCZA, F. & J. ZHU (red.) (2011) *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010: Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HEIDERSCHIEDT, S. & PH. HILIGSMANN (2000) “De accentuering in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands”, in *Leuvense Bijdragen* 89/1-2: 117-131.
- HILIGSMANN, PH. (1998) “De uitspraak van (Belgisch-)Franstalige leerders van het Nederlands: een theoretische en didactische benadering”, in *Acta Universitatis Wratislaviensis* 2108: 171-182.
- HILIGSMANN, PH., G. JANSSENS & J. VROMANS (2005) *Woord voor woord. Zin voor zin. Liber amicorum voor Siegfried Theissen*, Gent: Koninklijke Academie voor Taal- en Letterkunde.
- HILIGSMANN, PH. & L. RASIER (2006) *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen*, Waterloo: Wolters Plantyn.
- JOUNIAUX, A. (2013) *Een vergelijkend klemtoononderzoek: De beklemtoning van samenstellingen in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands uit het middelbaar onderwijs en uit het immersieonderwijs*, onuitgegeven scriptie, Université catholique de Louvain.
- MERTENS, P. (1987) *L'intonation du français. De la description linguistique à la reconnaissance automatique*, onuitgegeven proefschrift, Katholieke Universiteit Leuven.
- MICHAUX, M.-C., PH. HILIGSMANN & L. RASIER (2011) “Het klemtoonpatroon in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands”, in Gruzca & Zhu (eds.) 2011: 321-332.
- RASIER, L. (2005) “Uitspraakvaardigheid en de Franstalige NVT-leerder. Welke leermiddelen voor welke leerdoelen?”, in Hiligsmann e.a. (red.) 2005: 285-300.
- RASIER, L. (2006) *Prosodie en vreemdetaalverwerving: Accentdistributie in het Frans en Nederlands als vreemde taal*, onuitgegeven proefschrift, Université catholique de Louvain.
- RASIER, L. (2011) “Uitspraakonderwijs aan anderstaligen”, in Rasier e.a. (red.) 2011: 119-141.
- RASIER, L. & PH. HILIGSMANN (2007) “Prosodic Transfer. Theoretical and Methodological Issues”, in *Nouveaux cahiers de linguistique française* 28: 41-66.
- RASIER, L., V. VAN HEUVEN, B. DEFRANCQ & PH. HILIGSMANN (2011) *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde*, Lage Landen Studies 2, Gent: Academia Press.