

Claudie van Ginneken: Van uitspraaktraining naar vloeiendheid

J. Deen & C. van Veen, *Taalriedels*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1994. Cursistenboek 108 blz. ISBN 90-01-20283-7, f27,50. Cassette, ISBN 90-01-20284-5, f35. Docentenhandleiding, 107 blz. ISBN 90-01-20282-9, f42.

Prosodie

Er zijn al heel wat boeken volgeschreven over prosodie. Toch blijft het nog steeds bijna onmogelijk uitspraken te doen over de betekenis van prosodische elementen. We weten inmiddels dat prosodie alle hoorbare aspecten van taal omvat, afgezien van de verschillende klanken: dus onder meer ritme, intonatie, klemtoon, accent en pauzering; en we weten waaruit prosodie is opgebouwd: bijvoorbeeld de duur van syllaben, toonhoogtebewegingen en de luidheid van klanken. Intussen is onder docenten Nederlands als Tweede Taal (NT2) de belangstelling voor prosodie langzaam aan het groeien. Zij beseffen immers maar al te goed dat prosodie onmisbaar is bij het leggen van accenten, het onderscheiden van syntactische types (zoals de vraag en de bewering) en het uitdrukken van emoties en attitudes. Minder voor de hand liggende, maar mogelijk nog belangrijkere functies van prosodie zijn het verdelen van informatie in gegeven informatie (die al in een vorige zin voorkwam) en nieuwe informatie, het verdelen van de uiting in zinsdelen en het verduidelijken van verbeurting (het houden of overdragen van de beurt door de spreker die aan het woord is). Naar deze en vele andere functies van prosodie is al onderzoek gedaan. Helaas zijn de prosodische betekenisrelaties die daardoor zijn ontdekt zo zwak (er zijn veel uitzonderingen) en zo com-

plex dat ze voor directe toepassing in het onderwijs ongeschikt zijn.

Door dit gebrek aan concrete kennis over prosodie en door het onderbewuste vlak waarop prosodie gevormd wordt – zelfs met grote concentratie is het uiterst moeilijk zich bewust te worden van de eigen prosodie – ontstaan kwalijke misverstanden onder taalgebruikers en docenten. Een bekend misverstand, dat zelfs in de uitspraakcursus *Uitgesproken Nederlands* van Coenen (1991) werd geventileerd, is dat alle vragen een 'stijgende' en alle beweringen een 'dalende' of 'gelijkblijvende' intonatie zouden hebben¹. Een ander voorbeeld is de gedachte dat accenten worden gevormd door luidheid². Het oudste en meest kwalijke misverstand is de traditionele gedachte dat prosodie slechts de afwerking van spraak zou zijn, het puntje op de i, in plaats van het geraamte dat de klanken, woorden en zinnen draagt. Bolinger (1961) stelde het als volgt voor: 'If the child could paint the picture, these [intonation and rhythm, CvG] would be the wave on which the other components ride up and down; but the linguist is older and stronger, and has his way – he calls them supra-segmentals, and makes the wave ride on top of the ship.'³

Het belang van prosodie

Een verbetering van de prosodie heeft een tweeledig effect op de spreekvaardigheid. Ten eerste wordt de begrijpelijkheid van de spraak vergroot en ten tweede de acceptabiliteit. Immers, een afwijkende prosodie wordt door de moedertaalluisteraar onbewust opgevat als het uiten van specifieke intenties, attitudes en emoties, terwijl de allochtone spreker zich daar geenszins van bewust is, en wellicht heel andere emoties of intenties bedoelt te uiten. Zo kunnen uitingen met een onjuiste prosodie onbedoeld een ongeïnteresseerde, agressieve of onnozele indruk wekken. Wanneer als antwoord op de vraag 'Hoe gaat 't?' met een vlakke intonatie 'Goed, en met jou?' wordt gegeven, zal dit een ongeïnteresseerde indruk maken, hoewel dat wellicht helemaal niet de bedoeling was van de NT2-leerder. De eerste spreker zal waarschijnlijk laten doorschemeren dat hij die houding niet op prijs stelt. Het resultaat is een communicatiestoornis. Beide

sprekers raken verward over de intenties van de ander. Wie geregeld met anderstaligen omgaat, zal dit verschijnsel kennen en zal ook weten hoe moeilijk het is de eigen (onjuiste) gevoelens in zo'n geval te onderdrukken.

Behalve voor de spreekvaardigheid is prosodie-onderwijs ook van groot belang voor de luistervaardigheid: de taalleerder leert onder meer structuur in het gesproken signaal te horen, accenten te herkennen en – 'onbewust' – verschil te horen tussen nieuwe en gegeven informatie. Dit alles is noodzakelijk voor het leren gebruiken van luisterstrategieën. Gilbert (1984) betoogt dat een verbetering van de prosodie zelfs leidt tot een verbetering van het visuele tekstbegrip⁴.

Lesmateriaal voor prosodie

Ondanks dit grote belang van een goede prosodie, en ondanks de groeiende belangstelling van docenten, is er nauwelijks materiaal voorhanden om prosodie te onderwijzen. Collier & 't Hart schreven al in 1978 een *Cursus Nederlandse intonatie*. Jammer genoeg is deze volslagen ongeschikt voor NT2-onderwijs. Wel is de cursus een aanrader voor docenten die hun kennis en waarneming van intonatie willen verscherpen. In *Code Nederlands* (Kuiken & Van Kalsbeek, 1990) worden op het begin-niveau oefeningen aangeboden met intonatie, klemtoon en accent. Zoals eerder vermeld wordt in de uitspraakcursus van Coenen heel ruim aandacht besteed aan prosodie. En hoewel haar intonatiecontouren (lijnen boven de geschreven tekst, die het toonhoogteverloop weergeven) vaak beslist onacceptabele intonatiepatronen weergeven, zijn de oefeningen met de overige aspecten van prosodie heel zinvol. Anders dan Collier & 't Hart en Kuiken & Van Kalsbeek waagt Coenen zich ook op het terrein van de betekenis van prosodie, onder meer door oefeningen met het herkennen van emoties. Hiermee zet zij een belangrijke stap van beheersing in de richting van toepassing.

Doelstellingen van *Taalriedels*

Taalriedels zet de volgende stap. De methode is niet uitsluitend bedoeld voor prosodie-onderwijs en biedt ook geen oefeningen aan om

afzonderlijke aspecten van prosodie te oefenen, zoals Kuiken & Van Kalsbeek en Coenen dat wel doen. De auteurs van *Taalriedels* noemen vijf leerdoelen. Het eerste is het verbeteren van de uitspraak op zowel segmenteel als prosodisch niveau. Daarnaast is de methode ook bedoeld om vloeiend te leren spreken: de beheersing van de prosodie moet nu ook worden toegepast in uitingen binnen dialogen. Deze verbetering van de prosodie en klanken in de korte standaardzinnen zal leiden tot verbetering van de prosodie en klanken in de rest van het taalgebruik. Als derde leerdoel noemen Deen & Van Veen de affectieve waarde van uitingen. Voornamelijk door accentuering, intonatie en pauzering kan dezelfde uiting totaal verschillende ladingen krijgen. In *Taalriedels* wordt niet alleen aandacht gegeven aan het herkennen van de lading, maar ook aan het produceren van verschillend geladen uitingen, zodat het voor de cursisten mogelijk wordt hun gevoelens met meer dan alleen lexicale middelen uit te drukken. Door deze gevoelens in de klas te brengen en zo de spreekangst te verminderen en de sfeer in de groep te verbeteren, wordt het vierde leerdoel – zelfvertrouwen – nagestreefd. Het laatste leerdoel staat geheel los van het prosodie-onderwijs. Het betreft de culturele betekenis en de gepastheid van uitingen, waarover in de docentenhandleiding bij iedere riedel zeer bruikbare informatie wordt gegeven. Aan de hand van een situatie worden Nederlandse normen, waarden en gebruiken besproken door de docent en de cursisten, en vergeleken met die uit andere culturen. Ook wordt hierbij soms wat informatie gegeven over de Nederlandse maatschappij, bijvoorbeeld over instanties of verzekeringen.

De cursus is bedoeld voor alle NT2-leerders vanaf ongeveer twaalf jaar: van analfabeet tot gevorderde, van laag- tot hoogopgeleide en onafhankelijk van de culturele achtergrond. Het is echter duidelijk dat moedertaalsprekers van talen die prosodisch erg veel verschillen van het Nederlands (bijvoorbeeld toontalen, waarin woorden die uit dezelfde klanken bestaan verschillende betekenissen kunnen hebben, afhankelijk van het toonhoogteverloop, bijvoorbeeld stijgend, stijgend-dalend of dalend-stijgend) en cursisten uit culturen die sterk verschillen van de Nederlandse meer

Pardon.

Pardon.

Mag langs?

Mag langs?

O natuurlijk, gaat uw gang.

O natuurlijk, gaat uw gang.

..... zo?

..... zo?

Ja hoor.

Ja hoor.



O natuurlijk, gaat uw gang.

Pardon.

Pardon.

Mag ik er even langs?

Mag ik er even langs?

O natuurlijk, gaat uw gang.

O natuurlijk, gaat uw gang.

Gaat het zo?

Gaat het zo?

Ja hoor.

Ja hoor.

Afbeelding 1: Een voorbeeld van een taalriedel

behoefte zullen hebben aan lesmateriaal als *Taalriedels* dan bijvoorbeeld Duitstalige cursisten. Overigens lijkt de cursus, gezien de spelvorm, ook heel geschikt voor kinderen onder de twaalf jaar.

De leerstof

De cursus bestaat uit veertig taalriedels (38 dialogen en 2 gedichtjes), die in elke volgorde naast een basiscursus gebruikt kunnen worden. Een taalriedel is een korte dialoog waarin een bepaalde taalhandeling verricht wordt, en die grotendeels bestaat uit standaardzinnen (formules), die soms worden herhaald binnen de taalriedel. De riedel wordt sterk ritmisch uitgesproken, begeleid door een metronoom. Een kenmerk van formules is dat ze een nogal vaste vorm hebben: qua woordkeus, intonatiepatroon en ritme is weinig variatie mogelijk. Een ander kenmerk van formules is dat ze – waarschijnlijk omdat ze hoogfrequent zijn – veel fonologische aanpassingen laten zien die zo typerend zijn voor de alledaagse spreektaal, zoals deletie van klanken of syllaben ('Laten we dat maar doen.': /laawudamaadoen/ en 'Mag ik er even langs?': /magkureevulangs/),

insertie van klanken of syllaben ('er bij': /d'rbij/ en 'zelf': /zelluf/) en assimilatie ('dan maar': /dammaar/).

Omdat de riedels dialogen zijn, worden juist de meest voorkomende intonatiepatronen aangeboden, waarin aanwijzingen voor de verbeurting voorkomen (zoals een eindstijging, die aangeeft dat de beurt is voltooid en een reactie wordt verwacht, of een abrupte daling aan het eind van de uiting, die aangeeft dat de beurt weliswaar is voltooid, maar er geen reactie verwacht wordt). Zo wordt aandacht geschonken aan verschillende intonatiepatronen van vragen en aan verschillend gekleurde reacties, zoals vriendelijk, ongeduldig en boos.

Een groot aantal belangrijke taalhandelingen, onder meer 'begroeten', 'feliciteren', 'vragen', 'aanmoedigen' en 'zeggen dat je iets niet begrijpt' komt ruim in de cursus aan bod. Daar staat echter tegenover dat er ook een groot aantal belangrijke taalhandelingen ontbreekt. Zo zijn er geen riedels waarin men zich voorstelt, iemand waarschuwt, iets belooft, iemand uitnodigt, vraagt of zegt hoe laat het is, of iets koopt of bestelt.

De laatste twee taalriedels uit de leerstof

hebben een totaal andere opzet en doelstelling dan alle voorgaande. Het zijn twee gedichten (over zon en over regen); dus geen dialogen. Culturele aspecten van uitingen zijn hier niet aan de orde. Ook bestaan de gedichten niet uit formules en staat er geen taalhandeling centraal. De gedichten kunnen wel worden gebruikt voor training van intonatie, ritme en enkele klanken. Als zodanig zouden ze beter op hun plaats zijn in een uitspraakcursus, die geheel bestaat uit dergelijke gedichten, waarin in elk gedicht bijvoorbeeld één of enkele klanken centraal staan.

Werkwijze

Deen & Van Veen stellen in hun docentenhandleiding een nogal uitgebreide behandeling van de taalriedels voor, bestaande uit tien fasen: zes receptieve en vier produktieve.

In het receptieve deel wordt allereerst de situatie waarin de riedel speelt besproken, zodat deze voor de cursisten duidelijk is en de voorkennis wordt geactiveerd. Ook wordt een illustratie, die de situatie schetst, bekeken. vervolgens wordt de cassette enkele malen afgespeeld, woorden en frases worden op het bord geïnventariseerd en er wordt een gatentekst ingevuld. In de volgende fase worden de klanken en zo nodig de prosodie expliciet besproken. Alle weglatingen, invoegingen en andere afwijkingen van de gesproken taal ten opzichte van de geschreven taal komen aan bod. Hierna wordt de betekenis en functie van de riedel besproken. Het is de bedoeling dat de in de riedel voorkomende woordenschat (vrijwel) geheel bekend is. Bij de behandeling van riedels moet zo min mogelijk worden ingegaan op de grammaticale structuren. Wanneer de betekenis en functie duidelijk zijn, wordt aansluitend de culturele betekenis besproken. In de docentenhandleiding worden bij elke riedel allerlei weetjes over de Nederlandse opvattingen en gebruiken gegeven, waardoor de situatie, de taalhandeling en de formules ineens gaan leven. Tegelijk kunnen deze een aanleiding vormen tot een groepsgebesprek over de conventies in andere culturen, die dan met elkaar en met de Nederlandse kunnen worden vergeleken.

Gedurende deze eerste, receptieve fasen hadden de cursisten de geschreven tekst steeds

voor zich. De produktieve fasen worden zonder de geschreven tekst behandeld. Eerst worden de afzonderlijke uitingen ritmisch door de hele groep herhaald, de eerste keer zonder, de tweede keer met meetikken of -klappen. In de volgende fase speelt de docent één rol en de groep de andere, en daarna spelen twee helften van de groep ieder één rol, terwijl de docent dirigeert. Dan wordt de stap naar een echte dialoog gemaakt, door in paren te 'riedelen', mogelijke varianten voor de formules te bespreken en tenslotte echte dialogen te spelen. Dit laatste gebeurt meestal door rollenspelen, waarvoor leuke, afwisselende suggesties worden geboden bij elke afzonderlijke taalriedel.

Het voorstel voor de behandeling van de taalriedels is niet meer dan dat: een voorstel. De schrijvers benadrukken dat de docent de wijze en uitvoerigheid van behandeling moet laten afhangen van de cursisten. (Dat dit beslist waar is, zal straks blijken uit de beschrijving van praktijkervaringen.) Wel is het voor alle cursisten van belang dat de taalriedels in latere lessen – eventueel heel kort – nog een paar keer herhaald worden.

Heel jammer is het dat de cursisten zelfs nog vóór de eerste luisterronde al met de geschreven tekst worden geconfronteerd. Al voor het luisteren wordt immers de illustratie besproken, en deze staat op dezelfde pagina als de gatentekst. Daardoor kan er van 'blanco' luisteren naar de klanken en prosodie al geen sprake meer zijn. Aan de hand van het schriftbeeld vormen de cursisten een verwachting van de klanken die vaak onjuist is. Dat deze verwachting, die overeenkomt met het eigen, innerlijke beeld van het Nederlandse klanksysteem, niet overeenkomt met de werkelijke klanken, merken de cursisten vaak niet op. De docent zal de fout pas opmerken in de produktieve fase, wanneer cursisten hardnekkig dezelfde uitspraakfouten blijven maken. Fouten in de produktie van klanken zijn heel vaak in wezen fouten in de perceptie!

In dat licht kunnen er ook de nodige vraagtekens worden gezet bij het nut van de gatentekst in deze fase van de behandeling van de riedel. Waarschijnlijk zou het nuttiger zijn eerst enkele keren goed te luisteren zonder geschreven tekst en al snel daarbij mee te tikken met het ritme. Eventueel kunnen de

functie en betekenis dan al worden besproken en kunnen de losse uitingen al worden geïmitteerd. Pas daarna zouden de cursisten met het schriftbeeld geconfronteerd moeten worden in de vorm van de gatentekst en kunnen de verschillen tussen schrift en klank aan de hand daarvan besproken worden. Overigens kan men zich afvragen of het invullen van een gatentekst, met als doel nauwkeurig luisteren, wel nodig en nuttig is. Het van buiten leren van de taalriedel kost veel tijd, zodat overwogen kan worden gedurende de produktieve fasen de geschreven tekst juist wel bij de hand te houden.

Praktijkervaringen

Sinds het verschijnen van *Taalriedels* heb ik het materiaal gebruikt in verschillende groepen en individuele trainingen, zowel aan lager- als aan hogeropgeleiden, waarbij ik verschillende manieren van werken met de riedels uitgeprobeerd heb. Over het algemeen maakte ik een keuze uit de riedels; bij één groep werd het gehele boek van riedel 1 tot en met 40 doorgewerkt. Daarnaast heb ik ook informatie ingewonnen bij (enthousiaste en niet-enthousiaste) collega's over hun ervaringen met dit materiaal.

LAGEROPGELEIDEN De ervaringen met lageropgeleiden betroffen twee groepen. De eerste groep bestond uit semi-analfabeten die erg moeilijk leerden. Zij hadden in hun vaderland geen of vrijwel geen scholing gevolgd en enkelen van hen konden als zwakbegaafd worden beschouwd. Het gebrek aan vloeiendheid in de spraak van sommigen zweefde tussen uitspraakfouten (onjuist ritme of intonatie, verkeerd gelegde pauzes en accenten) en spraakstoornissen (het weglaten van woorden en syllaben en het voortdurend tussenvoegen van niet-bestaande syllaben). In deze groep werden de taalriedels klassikaal behandeld, maar enkelen kregen naast de reguliere lessen ook individuele uitspraaktrainingen, waarin eerst losse aspecten van uitspraak (zoals een of twee klanken, de intonatie van vragen of het leggen van accenten) werd geoefend, waarna men al het tot dan toe geleerde trachtte toe te passen in taalriedels. De tweede groep betrof elf cursisten waarvan het vooropleidingsniveau

uiteen liep van geen tot enkele jaren voortgezet onderwijs. Deze cursisten hadden echter geen leerproblemen. Zij beheersten het Nederlandse schrift redelijk en hun spreekvaardigheid was voldoende om min of meer sociaal redzaam te zijn. De cursisten waren van Turkse, Marokkaanse, Bengaalse, Somalische en Angolese nationaliteit. De meesten waren tussen de een en drie jaar in Nederland. Bij de eerste groep werd grotendeels de voorgestelde aanpak gevolgd, zowel bij de groeps- als bij de individuele trainingen. Wel werd er eerst enkele keren geluisterd, voordat de schriftelijke tekst werd aangeboden. Afhankelijk van het gemak waarmee de cursisten de riedel oppikten werden er extra luisterrondes tussen de verschillende fasen ingevoegd. Vaak bleek het nodig uitingen van achter af op te bouwen, bijvoorbeeld: 't'; 'gaat t?'; 'hoe gaat t?' en 'Dag, hoe gaat t?'. Het bleef voor deze cursisten erg moeilijk een hele uiting te imiteren, ook als telkens wanneer het imiteren moeilijk bleek, deze stap terug werd gemaakt. De geschreven tekst bood hen uiteraard ook weinig steun. Sommige cursisten lukte het niet bepaalde uitingen te imiteren, zodat binnen die uitingen geen sprake kon zijn van vloeiendheid. De meeste cursisten konden echter na enige oefening de meeste uitingen wel imiteren. Het volgende probleem was de bewustmaking van het ritme. Het meetikken met de metronoom op de cassette ging meestal na wat oefening redelijk, maar het bleek niet eenvoudig voor de cursisten om ritmisch mee te tikken met de eigen spraak. Meeveren, zoals *rappers* dat doen, bleek makkelijker. Van een echt rollenspel was geen sprake, omdat deze cursisten uitsluitend de uitingen uit de riedel gebruikten, ook nadat varianten besproken waren, en zich niet echt goed in rollen met bijbehorende intenties of emoties konden inleven. Het niveau van het mechanisch opdreunen werd tijdens de lessen nog niet ontstegen. De behandeling van een riedel kostte bij deze groep minimaal een half uur. Soms werd ook meer tijd aan een riedel besteed, afhankelijk van het geduld dat de docent en de cursisten konden opbrengen. Het bleek bovendien nodig de riedels vaak te herhalen.

Na enige tijd werd er ook buiten de klas geriedeld. Sommige cursisten zeiden in paren hele riedels op, bij wijze van taalspelletje. Het

van buiten kennen van hele riedels werkte voor hen stimulerend, omdat het heel concreet hoorbaar was wat ze geleerd hadden. Na behandeling van alle riedels bleken ze het merendeel nog geheel van buiten te kennen. Ook in gesprekken doken steeds meer formules op uit de riedels, die dan ook vloeiend, met de juiste prosodie werden uitgesproken. De stap van beheersing naar toepassing werd door deze groep dus vooral buiten de klas gemaakt. De cursisten zelf beschouwden het van buiten kennen van de riedels als einddoel. Gelukkig pasten zij de geleerde formules bewust of onbewust ook wel eens toe in hun spontane spraak. Ook bleek de ervaring met het sterk ritmisch imiteren van uitingen bruikbaar te zijn voor het corrigeren van andere 'gebrabbelde' zinnen tijdens de les. De docent zei in zo'n geval de zin die de cursist wilde zeggen sterk ritmisch voor, waarna de cursist de zin met het juiste ritme herhaalde.

Bij degenen die individuele uitspraaktrainingen volgden verbeterde de prosodie, hoewel dit proces heel langzaam vorderde. Het behandelen van de riedels totdat deze prosodisch juist konden worden uitgesproken vergde vaak erg veel geduld van de cursisten. Ook hun spontane spraak werd wat vloeiender, maar dit is uiteraard niet alleen het gevolg van de trainingen met *Taalriedels*.

In de tweede groep, die geen leerproblemen had, moesten de riedels met veel meer vaart behandeld worden. Grofweg werden dezelfde fasen doorlopen, alleen in een veel hoger tempo. Wanneer alle tussenstappen in de docentenhandleiding uitgevoerd zouden worden, was de les te traag en te saai geworden voor deze cursisten, die al redelijk spreekvaardig waren. De behandeling van een riedel kostte ongeveer twintig minuten. Elke riedel werd nog een of twee maal kort herhaald in latere lessen.

De cursisten in deze groep hadden geen duidelijke uitspraakproblemen. Het effect van de taalriedels lag bij hen dus niet zozeer op het gebied van de beheersing van de uitspraak, maar meer op het gebied van de toepassing van de juiste uitspraak: de vloeiendheid. De aangeboden formules werden door sommigen al beheerst, ook prosodisch. In dat geval waren de riedels van nut voor de bewustwording van de eigen prosodie en de betekenis van die

prosodie. Ook bleken de cursisten in staat deze verbeterde prosodie over te brengen naar hun overige spraak, al ging dit nog heel bewust en gestuurd. Zo werd bijvoorbeeld tijdens spreekvaardigheidsoefeningen wel eens door de docent gezegd: 'Probeer het eens te zeggen als een taalriedel.' Een aanvankelijk gebrabbelde zin werd dan even overdacht en vervolgens prosodisch, en vaak ook grammaticaal⁵, juist uitgesproken. Het grootste nut van de riedels lag bij deze groep echter niet op het vlak van de prosodie, maar op het vlak van de gepastheid van uitingen en op het vlak van de Nederlandse culturele en sociale conventies. Hierdoor ontstond een beter begrip van het doen en laten van Nederlanders en een beter beeld van het van hen verwachte gedrag (zowel talig als niet-talig) in verschillende situaties.

HOGEROPGELEIDEN De ervaringen met hogeropgeleiden bestaan uit ervaringen met groepen Europese en Amerikaanse buitenlandse studenten, die voor een half of een heel jaar in Nederland waren. Zij waren over het algemeen niet zo sterk gemotiveerd om Nederlands te leren. Daarnaast is ervaring opgedaan met een zeer gemotiveerde Amerikaanse cursist die een privé-training volgde. Waar de kennis van het Nederlands nog tekort schoot om uitleg te begrijpen (bijvoorbeeld over prosodie en over sommige emoties) werd Engels als instructietaal gebruikt. *Taalriedels* werd naast *Code Nederlands* en aanvullend materiaal gebruikt.

Het eerste verschil tussen lager- en hogeropgeleiden bij het gebruik van *Taalriedels*, is de verantwoording die de docent moet afleggen. Lageropgeleiden zullen minder snel het nut van oefeningen in twijfel trekken, maar zijn vooral ook gewend aan een breed scala van verschillende oefenvormen, waarin niet alleen pen-en-papier, maar ook beweging, muziek, plaatjes etcetera gebruikt worden. Voor hogeropgeleiden wordt meer gebruik gemaakt van traditionele oefenvormen. De cursisten kennen deze oefenvormen en zijn daarom overtuigd van het nut ervan. Wanneer zij kort na hun aankomst in Nederland worden geconfronteerd met een andere manier van leren, zoals in *Taalriedels*, rijzen onmiddellijk vragen als: 'Kost dit niet relatief te veel tijd?', 'Dit is

leuk voor kinderen – mogen wij als volwassenen dit dan ook wel leuk vinden?’ en ‘Kan dit niet in een later stadium, wanneer we de puntjes op de i gaan zetten?’ Om een goede start te kunnen maken, is het dus van het grootste belang dat de docent van te voren uitlegt wat het belang van de riedels is en dat het juist in de beginfase belangrijk is een goed prosodisch systeem op te bouwen, omdat dat later erg moeilijk te corrigeren is. Daarnaast moet de docent de riedels met veel enthousiasme en overtuiging brengen, en niet al te veel aandacht schenken aan cursisten die in het begin nog nauwelijks meerriedelen, zodat degenen die zich afvragen of het materiaal niet te kinderachtig voor hen is, langzaam aan over de drempel komen en plezier krijgen in de speelsere oefenvormen. Of dit lukt, hangt niet alleen van de docent af. Als er enkele cursisten zijn die het riedelen leuk vinden en dat ook duidelijk laten blijken, dan zullen de anderen er hoogstwaarschijnlijk ook plezier in krijgen.

De werkwijze die de docentenhandleiding voorstelt lijkt veel te uitvoerig voor hoger-opgeleiden. De toepassing was in de groepen in principe gelijk aan de toepassing in de privé-trainingen. Het in koor riedelen werd in de individuele trainingen vervangen door in dialoog met de docent riedelen. Allereerst werd de riedel twee keer beluisterd, een keer zonder en een keer met meetikken. Meestal waren de cursisten al bekend met de bijbehorende situatie en conventies, omdat alle cursisten uit ‘Westerse’ culturen afkomstig waren. De varianten voor dezelfde taalhandeling waren reeds eerder behandeld, aangezien de riedel steeds werd uitgezocht bij een taalhandeling die in de basiscursus aan bod was geweest. Alleen wanneer in de gatentekst woorden moesten worden ingevuld die erg moeilijk te verstaan waren (bijvoorbeeld door deletie), werd de gatentekst ingevuld. Daarna werd met de cassette meegeriedeld en werd in koor en in paren geriedeld, waarbij de cursisten rond liepen door de klas en elkaar aanspraken. Wanneer er sprake was van een vrouwen- en een mannenrol, dan werden de groepen in mannen en vrouwen verdeeld. Vervolgens werden de rollen dan echter ook omgedraaid, waardoor fraaie karikaturen van de andere sexe geschetst werden. Behalve dat

dit heel leuk kan zijn, maakt het de cursisten ook bewust van de subtiele verschillen tussen mannen- en vrouwentaal, die soms op het vlak van woordkeus liggen, maar soms ook alleen op het vlak van de intonatie. Zo wordt een uiting als ‘Ha die Wim!’ zelden door vrouwen gebruikt. Van de verschillende intonatiepatronen die de auteurs van *Taalriedels* meegegeven hebben aan ‘Ik kom eraan.’ maken er enkele heel sterk een vrouwelijke indruk. De laatste fase, het rollenspel, werd uitgevoerd door enkele van de cursisten die blijk gaven van acteertalent. De groepen waren te groot om iedereen afzonderlijk het rollenspel voor de rest van de groep te laten oefenen. De ‘acteurs’ kregen vaak de opdracht het rollenspel met verschillende emoties en attitudes uit te voeren. Deze werden steeds door de docent geëvalueerd: ‘Hij speelde nu dat hij steeds bozer werd. Wat viel op aan de luidheid, de intonatie, het tempo en de accentuering?’

Voor deze groepen hadden de riedels dus wat minder nut op het gebied van de Nederlandse cultuur, normen en sociale conventies, maar meer als oefenvorm voor het inslijpen van formules en ter verbetering van de uitspraak. De op deze manier eigen gemaakte formules bleken in latere spreekvaardigheidsoefeningen vaker – en bovendien vloeiender – gebruikt te worden dan de varianten die alleen in de basiscursus aangeboden en geoefend waren. Bovendien bouwden de cursisten een bewustzijn van de eigen prosodie op. Dit bleek wanneer cursisten in spreekvaardigheidsoefeningen werd gevraagd een zin prosodisch anders uit te spreken, bijvoorbeeld als een vraag, met het accent op een andere plaats of ritmischer.

Bruikbaarheid

Taalriedels blijkt inderdaad voor allerlei NT2-leerders bruikbaar te zijn, zowel in groepen als individueel. Voor zelfstudie is het materiaal niet geschikt. Indien tussen de zinnen pauzes waren ingelast voor het nazeggen, zouden cursisten zelfstandig kunnen oefenen met imiteren in een talenpracticum. Ook in dat geval zou echter veel van de kracht van het materiaal verloren gaan, doordat een gesprekspartner ontbreekt en de stap van imitatie naar toepassing in dialogues dus niet gemaakt zou kun-

nen worden. Bovendien zouden de cursisten zelfstandig vaak niet de emoties en attitudes herkennen die uit de prosodie herkend zouden moeten worden en zijn de meeste cursisten niet in staat zelfstandig verschillen tussen schrift en uitspraak op te merken. Ook culturele verschillen in gebruiken en normen kunnen in dat geval niet worden besproken. Als gevolg daarvan zouden de cursisten zich ook niet altijd zeker voelen wat betreft de gepastheid van de geleerde standaardzinnen. Afhankelijk van de groep waaraan een docent les geeft kan de nadruk liggen op het trainen van de prosodie, het leren toepassen van die prosodie (wat leidt tot vloeiendheid), het inslijpen van de formules die bij bepaalde taalhandelingen horen of het leren van culturele conventies.

Als schakel tussen prosodie- en klanktraining en vloeiendheid blijkt *Taalriedels* resultaten te boeken. Vooral voor cursisten die veel moeite hebben met de prosodie, en die dus niet vloeiend kunnen spreken, heeft *Taalriedels* nut. Naast een aanvulling op een basismethode, kan het materiaal dus ook gebruikt worden voor remedial teaching op het gebied van de prosodie.

De aanpak die in de docentenhandleiding wordt voorgesteld, lijkt niet ideaal. Het zal vooral sterk van de cursisten afhangen in hoeverre de docentenhandleiding wordt gevolgd en hoeveel (of: hoe weinig) tijd er aan een riedel wordt besteed. Een absolute voorwaarde voor het gebruik van de riedels is dat zowel de docent als de cursisten het belang ervan inzien en dat ze er enig plezier in hebben. Het is dus de (moeilijke) taak van de docent om het nut van de taalriedels uit te leggen en het met enthousiasme en creativiteit te brengen. Een Amerikaanse cursist sloeg de spijker op zijn kop met de opmerking: 'It's amazing! It seems so silly at the beginning, but it really works! You can not possibly forget the rhythm.'⁶ *Taalriedels* staat of valt met de waarde die de cursisten eraan hechten.

Noten

- I In uitingen waarop respons gewenst is, wordt relatief vaak een *eindstijging* gebruikt: een stijging van de toon gedurende de laatste fractie van de laatste syllabe (Chun, 1988). Op vragen

wordt vaker een respons verwacht dan op beweringen, waardoor in vragen de eindstijging gemiddeld wat vaker voorkomt. Er komen echter ook heel veel vragen voor zonder eindstijging of zelfs met een daling op de laatste syllabe. Door het gebruik van een eindstijging klinkt een uiting over het algemeen vriendelijk en uitnodigend tot een reactie, en niet stellig of bevelend. Overigens blijken vrouwen meer eindstijgingen te gebruiken dan mannen. Of dit gegeven de bovenstaande theorie versterkt dan wel verzwakt is ter beoordeling van de lezer.

- 2 Accenten worden meestal gevormd door specifieke toonhoogtebewegingen (stijgingen en dalingen). Of een toonhoogtebeweging accentverlenend is, is afhankelijk van het moment van de beweging binnen de syllabe (bijvoorbeeld vroeg of juist heel laat in de syllabe). Daarnaast worden accenten soms gevormd door lettergreep-rekking (verlenging van een lettergreep), of door een combinatie van beide. Luidheid kan in extreem zware accenten deze soms wat versterken, maar is zelf niet accent-verlenend.
- 3 'Als een kind het plaatje mocht schetsen, dan waren deze [intonatie en ritme, CvG] de golf, waarop de andere componenten op en neer gaan; maar de taalkundige is ouder en sterker en doet het op zijn manier – hij noemt ze supra-segmentelen en laat de golf bovenop het schip varen.'
- 4 Er bestaan verschillende modellen die verklaren hoe visuele tekstverwerking (hetgeen er gebeurt tussen het moment dat het schriftbeeld op het netvlies valt en het moment dat de boodschap volledig is begrepen) verloopt. Eén ervan heeft als basis het volgende: de visuele prikkels worden omgezet in een abstractie van het geluidssignaal, waarin vermoedelijk aanwijzingen voor de uitspraak, zoals articulato-rische waarden van klanken en prosodische aanwijzingen zijn vertegenwoordigd. Dit is de *innerlijke spraak* die is waar te nemen bij het lezen. Deze abstractie van het geluidssignaal zou de *input* vormen voor het tekstverwerkingsproces. Binnen dit model is beheersing van de prosodie dus wel degelijk van belang bij het lezen.

- 5 Dit hangt vermoedelijk samen met de manier waarop uitingen worden samengesteld. Een spreker kent aan de betekenis die hij wil uiten eerst een grammaticale structuur toe, en daarna en daarvan afhankelijk ook een intonatiecontour. Pas daarna worden de inhoudswoorden en vervolgens de voor- en achtervoegsels en functiewoorden gekozen, en uiteindelijk worden aanwijzingen voor de uitspraak (articulatorische waarden) toegekend (o.a. Carroll, 1986). Wanneer een spreker wel de woorden al heeft gekozen en de zin begint te uiten, voordat hij klaar is met het kiezen voor een bepaalde grammaticale structuur, ligt ook de blauwdruk voor de intonatie van de zin nog niet klaar. De zin zal klinken als losse woorden en zinsdelen zonder duidelijke structuur. Een duidelijke grammaticale structuur is dus onmisbaar voor het toekennen van een acceptabele intonatiecontour.
- 6 'Hoe is het mogelijk! In het begin lijkt het zo dom, maar het werkt echt! Je kan het ritme onmogelijk nog vergeten.'

Literatuur

- Bolinger, D.L., *Forms of English*. Harvard, Harvard University Press, 1961.
- Carroll, D.W., *Psychology of Language*. Belmont, California, Wadsworth, Inc., 1986.
- Chun, D.M., 'The Neglected Role of Intonation in Communicative Competence and Proficiency' in: *The Modern Language Journal* 1988/72, p. 295-303.
- Coenen, J., *Uitgesproken Nederlands*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1991.
- Collier, R. & J. 't Hart, *Cursus Nederlandse Intonatie*. Eindhoven, IPO, 1978.
- Gilbert, J.B., *Clear Speech*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Kalsbeek, A. van & F. Kuiken, *Code Nederlands. Basisleergang voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1990.

RECENSIE

Ineke Haykens: Leerplan fictie SLO een leerplan?

Martien de Boer, Dick Prak & Eric Wagemans, 'Fictie in de basisvorming, een leerplan'. Enschede, SLO, 1993.

Verschenen in: *Tsjip, tijdschrift voor literaire vorming*. December 1993, nr. 3/4, 68 blz.

Het valt niet te ontkennen: door het redactionele voorwoord van Wam de Moor, eindredacteur van *Tsjip*, en het feestelijk gevoel van Koos Hawinkels, voorzitter van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs, zijn de verwachtingen bij het lezen van het leerplan 'Fictie in de basisvorming' zeer hoog gespannen.

De Moor: 'Juist omdat naar onze mening het leerplan, dat de SLO-medewerkers Dick Prak, Martien de Boer en Eric Wagemans hebben ontwikkeld, zo sterk het plezier in het lezen in het oog houdt, achten we hun werk van een belang dat verder reikt dan het schoolvak Nederlands, ja verder dan de school.' (p.4) Na lezing van het leerplan vroeg ik mij af hoe Wam de Moor zo enthousiast kan zijn. Hij betreurde het destijds dat het *Projekt werken met boeken* (ook SLO, verschillende publicaties in de jaren tachtig) niet resulteerde in een longitudinaal leerplan. Volgens mij heeft dit leerplan daar ook niets van.

Hawinkels: 'Een feestelijk gevoel kwam over me toen ik de tekst van bijgaand leerplan bij de post vond. Niet alleen is nu sinds de invoering van de basisvorming literatuuronderwijs in het hele voortgezet onderwijs verplicht, er is nu een echt leerplan voor gemaakt. En niet alleen maar een theoretische beschrijving van dat onderwijs, nee, een praktisch leerplan, waarin voldoende voorbeelden zijn opgenomen om de gebruiker een concrete voorstel-