

Het Verstaan van Verbonden Spraak in het NT2-Onderwijs

Masterscriptie

Nederlands als Tweede taal: Docent en Expert

Tanja Mes

S4344928

Radboud Universiteit Nijmegen

Begeleiders: Prof. Dr. Mirjam Ernestus & Drs. Ghislaine Giezenaar

Abstract

Het verstaan van de verbonden spraak van moedertaalsprekers kan een grote uitdaging zijn voor leerders van Nederlands als Tweede Taal (NT2). In verbonden spraak kunnen woorden anders uitgesproken worden. In het NT2-onderwijs komen leerders met name in aanraking met taal die is aangepast op hun niveau. Deze studie onderzoekt in hoeverre er in het NT2-onderwijs aandacht wordt besteed aan het verstaan van verbonden spraak. Daarvoor is een leerganganalyse gedaan en zijn NT2-docenten geïnterviewd. Daarnaast is een literatuurstudie uitgevoerd om te onderzoeken hoe verstavaardigheid van verbonden spraak het best getraind kan worden en met welke pedagogische factoren rekening gehouden moeten worden. Aan de hand van deze resultaten wordt een aantal aanbevelingen gedaan om het NT2-onderwijs met betrekking tot het verstaan van verbonden spraak te verbeteren. Uit het onderzoek is gebleken dat de aandacht die besteed wordt aan het verstaan van verbonden spraak vooral bestaat uit input waar verbondenspraakprocessen in voorkomen. Deze input bestaat voor een groot deel uit geacteerde fragmenten, waar minder afwijkende uitspraakvarianten in voorkomen dan in authentieke luisterfragmenten. De aanbevelingen richten zich daarom op twee categorieën: het aanbieden van authentiek materiaal en het trainen van verstavaardigheid van verbonden spraak door middel van oefeningen en instructie. Op deze manier kan het verstaan van verbonden spraak zowel impliciet als expliciet getraind worden.

Inhoudsopgave

Abstract	ii
Inhoudsopgave	iii
Hoofdstuk 1: Introductie	1
1.1 Deze studie	1
Hoofdstuk 2: Theoretische achtergrond	3
2.1 Wat is verbonden spraak?	3
2.1.1 Linken	3
2.1.2 Insertie	4
2.1.3 Modificatie	4
2.1.4 Reductie	5
2.1.4.1 Consonanten	6
2.1.4.2 Klinkers	6
2.1.4.3 Meerdere ontbrekende segmenten	7
2.1.5 Meervoudige processen	7
2.2 Verkorte uitspraakvarianten: verdieping	8
2.3 Waarom is verbonden spraak moeilijk te verstaan voor T2-leerders?	9
2.3.1 Uitdagingen voor T2-leerders	9
2.3.2 Moedertaalluisteraars en gevorderde T2-leerders	11
Hoofdstuk 3: Literatuurstudie	12
2.1 Hoe kan verstavaardigheid van verbonden spraak getraind worden?	12
3.1.1 Ideeën en theorieën	12
3.1.2 Bevindingen in onderzoek	14
3.2 Pedagogische overwegingen	16
3.2.1 Taalaanbod	16
3.2.1.1 De Input Hypothese ($i+1$)	16
3.2.1.2 ‘Begrijpelijke input’ en authentiek materiaal	16
3.2.2 Affectieve factoren	17
3.2.2.1 De Affectieve Filter Hypothese	17
3.2.2.2 Affectieve factoren en onderwijs in het verstaan van verbondenspraakprocessen	17
Hoofdstuk 4: Leerganganalyse	20
4.1 Methode	20
4.1.1 Materialen	20
4.1.2 Procedure	20

4.2 Resultaten	21
4.2.1 De Opmaat, de Sprong en de Finale	21
4.2.2 Nederlands in Gang, Nederlands in Actie, Nederlands op Niveau, Nederlands naar Perfectie	22
4.2.3 Taaltalent (Deel 1 – Deel 3).....	23
4.2.4 Code+ (Deel 1 – Deel 4)	23
4.2.5 Taal Vitaal – Nieuw en Taal Totaal – Nieuw	24
4.2.6 Contact! Nieuw (Deel 1 – Deel 3)	25
4.2.7 Help!: Kunt u mij helpen?, Helpt u mij even? en Zal ik u even helpen?	25
4.3 Interim discussie	26
4.3.1 Input	26
4.3.2 Verstavaardigheidsoefeningen	26
4.3.3 Uitleg en voorbeelden	27
4.3.4 Handleiding.....	27
Hoofdstuk 5: Interviews met NT2-docenten	28
5.1 Methode	28
5.1.1 Participanten	28
5.1.2 Materialen	28
5.1.3 Procedure	28
5.2 Resultaten	28
5.2.1 Achtergrondinformatie.....	28
5.2.2 Authentiek materiaal	29
5.2.3 Verbonden spraak	29
5.2.4 Motivaties	30
5.2.5 Leergangen.....	30
5.3 Interim discussie	30
Hoofdstuk 6: Discussie.....	32
6.1 Het verstaan van verbonden spraak in het huidige NT2-onderwijs.....	32
6.1.1 Input	32
6.1.2 Verstavaardigheidsoefeningen	33
6.1.3 Uitleg en voorbeelden	33
6.1.4 Motivaties	33
6.2 Hoe kan de aandacht voor verstavaardigheid van verbonden spraak in het onderwijs verbeterd worden?	34
6.2.1 Het aanbieden van verbonden spraak bij beginnende leerders	34
6.2.2 Oefenen met specifieke afwijkende uitspraakvarianten.....	35

6.2.3 Pedagogische overwegingen	36
6.3 Aanbevelingen: Verstaan van verbonden spraak in het onderwijs	36
6.3.1 Authentiek materiaal	37
6.3.2 Verstavaardigheidstraining	38
6.4 Tekortkomingen.....	39
6.5 Implicaties	40
Referenties.....	41
Bijlage 1: Leerganganalyse	45
1.1 De Opmaat, de Sprong en de Finale	45
1.1.1 De Opmaat	45
1.1.2 De Sprong	47
1.1.3 De Finale	52
1.2 Nederlands in Gang, Nederlands in Actie, Nederlands op Niveau, Nederlands naar Perfectie	57
1.2.1 Nederlands in Gang	57
1.2.2 Nederlands in Actie	60
1.2.3 Nederlands op Niveau	64
1.2.4 Nederlands naar Perfectie	69
1.3 Taaltalent	72
1.3.1 Taaltalent – Deel 1	72
1.3.2 Taaltalent – Deel 2	74
1.3.3 Taaltalent deel 3	78
1.4 Code+.....	81
1.4.1 Code+ deel 1	81
1.4.2 Code+ deel 2	83
1.4.3 Code+ Deel 3	85
1.4.4 Code+ Deel 4	88
1.5 Contact! <i>nieuw</i>	91
1.5.1 Contact! nieuw 1	91
1.5.2 Contact! nieuw 2	93
1.5.3 Contact! nieuw 3	96
1.6 Taal Vitaal – Nieuw & Taal Totaal – Nieuw.....	100
1.6.1 Taal Vitaal – Nieuw	100
1.6.2 Taal Totaal – Nieuw.....	102
1.7 Help!	105

1.7.1 Kunt u mij helpen?	105
1.7.2 Helpt u mij even?	107
1.7.3 Zal ik u even helpen?	111
Bijlage 2 – Interviewvragen	114
Bijlage 3 – Samenvattingen interviews	116

Hoofdstuk 1: Introductie

Een herkenbaar probleem bij het leren van een nieuwe taal met behulp van onderwijs is dat je het gevoel hebt de taal al redelijk te beheersen, totdat je buiten de les in aanraking komt met de taal. De taal van moedertaalsprekers blijkt af te wijken van de taal die in de les aangeboden wordt en het is een grote uitdaging om moedertaalsprekers te verstaan. De spraak van moedertaalsprekers is verbonden, waardoor woorden aan elkaar vast worden geplakt en woorden anders of niet volledig uitgesproken worden (Alameen & Levis, 2015). Dit maakt het lastig voor leerders om woorden te herkennen (Kennedy & Blanchet, 2014). Deze scriptie richt zich op het verstaan van deze verbonden spraak en de rol die deze verstavaardigheid speelt in het Nederlands als Tweede Taal (NT2)-onderwijs. Buiten de les komen leerders veel in aanraking met verbonden spraak, maar in de les wordt het taalgebruik van zowel de docent als van het lesmateriaal aangepast op het niveau van de leerders. Zo passen docenten hun taal aan door goed te articuleren, een rustig spreektempo te hanteren, korte zinnen in de actieve vorm te gebruiken en eenvoudige woorden te kiezen (Zijlmans, 2018). Daarnaast wordt docenten aangeraden genoeg pauzes te laten vallen en af en toe te herhalen wat je zegt, omdat leerders meer tijd nodig hebben om de woordenstroom te verwerken (Olijhoek & Valk, 2018).

De moeite die het kost om de verbonden spraak van moedertaalsprekers te verstaan, kan leiden tot moeizame communicatie. Zonder de ander te kunnen verstaan, kan er geen gesprek gevoerd worden. Verstavaardigheid is daarom essentieel voor interactie in de vorm van spraak. Het sociale belang van goed kunnen verstaan is dan ook groot (Bossers, Kuiken & Vermeer, 2015). Hoewel het dus van groot belang is dat leerders verbonden spraak leren verstaan, bestaat het idee dat er in het onderwijs weinig aandacht wordt besteed aan kenmerken van deze verbonden spraak. Rosa (2002) onderzocht de rol van instructie met betrekking tot reducties in het tweedetaal (T2)-onderwijs. Bij reducties worden woorden niet volledig uitgesproken (bijvoorbeeld [natyk] voor *natuurlijk* of [ni] voor *niet*). De meeste docenten bleken geïnteresseerd te zijn in het geven van instructie in reducties, maar zetten het niet veel in tijdens hun lessen. Redenen die de docenten hiervoor gaven waren dat er niet genoeg tijd en materiaal was om hier aandacht aan te besteden en dat het geen plek heeft in het curriculum. Een groot deel van de docenten in het onderzoek van Rosa (2002) zou graag zien dat er meer materiaal wordt ontwikkeld dat zich richt op reducties.

1.1 Deze studie

In deze scriptie staat de volgende vraag centraal: ‘Hoe kan het NT2-onderwijs verbeterd worden wat betreft het verstaan van verbonden spraak?’. Hierbij wordt gefocust op onderwijs aan hoogopgeleide cursisten. Deze vraag wordt beantwoordt aan de hand van twee deelvragen:

- Hoe wordt in het huidige NT2-onderwijs aandacht besteed aan het verstaan van verbonden spraak?
- Hoe kan het verstaan van verbonden spraak getraind worden?

Hoewel het bekend is dat verbonden spraak moeilijk te verstaan is voor tweedetaalleerders van het Nederlands, is er minder bekend over hoe dit fenomeen geïntegreerd wordt in het NT2-onderwijs. Dit onderzoek geeft een beeld van verbonden spraak in het NT2-onderwijs en komt tot aanbevelingen door een relatie te leggen met literatuur betreffende verstavaardigheidstraining en belangrijke pedagogische aspecten binnen het T2-onderwijs.

De scriptie begint met een theoretische achtergrond. Daarin wordt besproken wat verbonden spraak is en waarom het moeilijk te verstaan is voor T2-leerders. In de literatuurstudie die volgt, wordt gefocust op de vraag hoe het verstaan van verbonden spraak getraind zou kunnen worden en met welke pedagogische factoren rekening gehouden moet worden. Vervolgens wordt een beeld gevormd van het huidige NT2-onderwijs met betrekking

tot het verstaan van verbonden spraak. Dit wordt gedaan aan de hand van een leerganganalyse en interviews met NT2-docenten. Aan de hand van deze studie wordt in de discussie een aantal aanbevelingen besproken wat betreft de rol van verstaan van verbonden spraak binnen het NT2-onderwijs.

Hoofdstuk 2: Theoretische achtergrond

2.1 Wat is verbonden spraak?

De uitspraak van woorden wordt beïnvloed door allerlei processen. Zo is de uitspraak afhankelijk van spreesnelheid en register, maar ook van omliggende woorden. Hierdoor wijkt de uitspraak van de woorden af van de citatievorm (Alameen & Levis, 2015).

Volgens Alameen & Levis (2015) zijn er twee opvallende zaken wat betreft verbonden spraak: er zijn verschillen in definities en terminologie en er is weinig onderzoek naar gedaan. In de definitie van verbonden spraak die Alameen en Levis (2015) gebruiken, kan het fenomeen in de Engelse taal worden onderverdeeld in zes categorieën: linken, deletie, insertie, modificatie, reductie en meervoudige processen. In het huidige onderzoek worden deletie en reductie samengenomen onder ‘reductie’. Op deze vorm van verbonden spraak wordt in sectie 2.2 dieper ingegaan. De verschillende categorieën van verbonden spraak worden hieronder besproken. Er wordt toegelicht wat deze vormen van verbonden spraak inhouden en hoe deze voorkomen in het Nederlands. Hier wordt uitgebreid op ingegaan omdat deze categorieën terugkomen in de analyse van de auditieve input van de leergangen. Aan de hand van de categorieën wordt een beeld gevormd van de afwijkende uitspraakvarianten in de input in het NT2-onderwijs.

2.1.1 Linken

Bij linken veranderen de segmenten van de woorden niet, maar worden meerdere woorden samen zo uitgesproken dat ze klinken als één woord. Dit kan resulteren in verlenging van de verbonden segmenten of in resyllabificatie (Alameen & Levis, 2015). Booij (1995) bespreekt hoe deze twee fenomenen voorkomen in Nederlandse verbonden spraak. Hij benoemt degeminatie en cliticalisatie. Degeminatie is gerelateerd aan de verlenging van de verbonden segmenten en cliticalisatie aan de resyllabificatie die Alameen en Levis (2015) noemen. Degeminatie houdt in dat wanneer twee identieke consonanten elkaar opvolgen, een van die twee kan wegvallen. Er kan ook gesteld worden dat de twee samen één consonant worden, waarbij deze fonetisch gezien iets verlengd wordt. Dit fenomeen kan plaatsvinden tussen woordgrenzen. Zo kan *ik koop* /ɪk kop/ uitgesproken worden als [ɪkop] en *Jan nam* /jan nam/ als [janam] (Booij, 1995).

De andere vorm van linken die in het Nederlands veel voorkomt is cliticalisatie. Clitica zijn woorden die fonologisch afhankelijk zijn van de woorden waaraan ze verbonden worden. De zwakke vorm van het woord *het* is een voorbeeld van een cliticum: [ət]. In een zin wordt [ət] verbonden aan een ander woord, zoals Booij (1995, p. 165) laat zien aan de hand van de zin *Jan kocht het boek*:

(jan) ((kɔx)(tət)) (buk)

Doordat het cliticum wordt verbonden aan het voorgaande woord, vindt resyllabificatie plaats. Wanneer het woord waaraan het cliticum verbonden wordt, eindigt op /ən/, kan resyllabificatie ervoor zorgen dat er geen /n/-deletie plaatsvindt. Booij (1995, p. 165) laat dit zien aan de hand van de volgende zin:

Zij kochten 't boek
(zɛi) ((kɔx)(tə)(nət)) (buk)

Door de resyllabificatie staat de /n/ nu in een onset-positie, waardoor er geen deletie plaatsvindt (Booij, 1995). Het verbinden van een cliticum aan een voorgaand woord kan er ook voor zorgen dat er sjwa-deletie plaatsvindt, zoals Booij (1995, p. 166) laat zien aan de hand van de volgende zin:

Ik merkte 't direct
 (ɪk) (mɛrktət) (dirɛkt) sjwa-deletie

2.1.2 Insertie

In deze categorie worden klanken toegevoegd (Alameen & Levis, 2015). Booij (1995) geeft aan dat in het Nederlands glijklanken in verbonden spraak worden toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgen:

“die [j] avond
 Marie [j] eet niet
 Henk haalde de vlo [w] uit het eten” (Booij, 1995).

Ook bij clitalisatie kan insertie voorkomen. Wanneer een cliticum wordt verbonden aan een woord dat eindigt op een sjwa, kan een /n/ worden toegevoegd. Booij (1995) laat dit zien aan de hand van de volgende voorbeelden:

<i>ik zette-n-et</i>	[ɪksetənət]
<i>(hij) wilde-n-et</i>	[wɪldənət]
<i>wilde-n-ie</i>	[wɪldəni]
<i>wilde-n-ik</i>	[wɪldənɪk]
<i>het gekke-n-is</i>	[ɣɛkənɪs] (Booij, 1995)

Clitalisatie kan ook leiden tot de insertie van glijklanken, die voorkomen wanneer twee klinkers elkaar opvolgen:

Ik zie 't boek
 (ɪk) (sijət) (buk) (Booij, 1995, p. 166)

2.1.3 Modificatie

Bij modificatie verandert de uitspraak van een woord doordat een foneem wordt vervangen door een ander foneem (Alameen & Levis, 2015). Een veelvoorkomende vorm van modificatie is assimilatie. Er zijn verschillende soorten assimilatie. Zo kan er onderscheid gemaakt worden tussen progressieve en regressieve assimilatie. Pavlík (2009) beschrijft progressieve assimilatie als volgt: wanneer de segmenten A en B elkaar opvolgen, heeft segment A invloed op segment B ($A \rightarrow B$). Bij regressieve assimilatie werkt dit proces omgekeerd: in de sequentie AB heeft B invloed op de uitspraak van A ($A \leftarrow B$) (Pavlík, 2009). In het Nederlands komt zowel progressieve als regressieve assimilatie voor. Progressieve assimilatie vindt plaats wanneer een fricatief stemloos wordt na een stemloze obstruent. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het woord *opvallend*, waarbij /pv/ wordt uitgesproken als [pf] (Booij, 1995). Andere voorbeelden overgenomen uit Booij (1995) zijn:

“opgraving /py/ [px]
 zoutvat /tv/ [tf]
 zoutzuur /tz/ [ts]” (Booij, 1995, p. 58)

Progressieve assimilatie kan ook voorkomen in clusters plosieven (Schuppler, Ernestus, Scharenborg & Boves, 2011). Schuppler et al. (2011) vonden dit onder andere in het woord *postbank* /pɔstbɒŋk/, dat werd uitgesproken als [pɔstpɒŋk].

Bij regressieve assimilatie worden stemloze obstruenten stemhebbend voor een

stemhebbende stop. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het woord *opdruk*, waarbij /pd/ wordt uitgesproken als [bd] (Booij, 1995). Andere voorbeelden overgenomen uit Booij (1995) zijn:

“eetbaar	/tb/ [db]
kookboek	/kb/ [gb]
afbellen	/fb/ [vb]
misdaad	/sd/ [zd]
lachbui	/xb/ [yb]” (Booij, 1995, p. 59)

In deze voorbeelden komt de assimilatie voor binnen woorden, maar het kan ook over woordgrenzen heen plaatsvinden. Booij (1995) laat aan de hand van zinnen zien dat er zowel progressieve als regressieve assimilatie plaatsvindt:

“dat ik aan de rand van het bos bouw		
rand van / rant van/	[rantfan]	Progressieve assimilatie
bos bouw /bɔs bɔu/	[bɔzbɔu]	Regressieve assimilatie
op die manier zal Piet zakken		
op die /ɔp di/	[ɔbdi]	Regressieve assimilatie
Piet zakken /pit zakən/	[pitsakən]	Progressieve assimilatie” (Booij, 1995, p. 146)

Booij (1995) benoemt ook palatalisatie. Dit is ook een vorm van assimilatie, waarbij een consonant palataal wordt door de uitspraak van een andere klank. Hij bespreekt hoe in het Nederlands de /j/ er veelal voor zorgt dat de voorafgaande klank palataal wordt. Volgens hem is dit goed te horen wanneer het persoonlijke voornaamwoord *je* wordt samengevoegd met een voorgaand woord. In verbonden spraak kan dit tot de volgende uitspraak leiden:

“had je?	[haʔjə] of [haʔ]
was je?	[waʔjə] of [waʔ]
kan je?	[kaʔjə] of [kaʔ]” (Booij, 1995. P.151)

2.1.4 Reductie

Alameen en Levis (2015) beschrijven reductie en deletie als twee aparte fenomenen. Volgens hun definitie heeft reductie met name invloed op klinkers. Klinkerreducties komen veelal voor bij onbeklemtoonde lettergrepen en determinatoren, voornaamwoorden, preposities en hulpwerkwoorden met één lettergreep. Reductie komt in het Engels echter ook voor bij consonanten (Alameen & Levis, 2015). Reductie wordt dan gezien als een zwakkere uitspraak, waarbij volle klinkers bijvoorbeeld worden uitgesproken als een sjwa. Alameen en Levis (2015) definiëren deletie als het wegvallen van bepaalde klanken. In het huidige onderzoek valt dit ook in de categorie ‘reductie’.

Schuppler et al. (2011) analyseerden informele spraak in het Nederlands. Uit hun onderzoek bleek dat 40.3% van de woorden niet in hun canonieke vorm werden uitgesproken. Van de verschillende woorden werd 60.0% minstens een keer in een andere vorm dan de canonieke vorm uitgesproken. Hieronder worden veelvoorkomende vormen van reductie besproken, om een beeld te schetsen van de vormen van reductie en hun aanwezigheid in informele spraak. In sectie 2.2 wordt dieper ingegaan op reducties en waarom en wanneer deze voorkomen.

2.1.4.1 Consonanten

In het corpus van spontane gesprekken dat werd ontwikkeld in het onderzoek van Ernestus (2000) waren [t, r, n] de consonanten die het meest afwezig waren. De deletie van deze consonanten wordt hier besproken.

[t]-deletie

Ernestus (2000) concludeerde dat bepaalde woorden die in verzorgde spraak met een [t] uitgesproken worden, in informele spraak ook zonder [t] kunnen voorkomen. De [t] wordt vaak niet gerealiseerd na een [s] of voorafgaand aan bilabiale stops. Dit kan te maken hebben met de neiging van sprekers om met minder inspanning te articuleren. Daarnaast wordt de [t] regelmatig niet uitgesproken in het woord *niet* en in werkwoordstammen die eindigen met een alveolare stop (bijvoorbeeld *vind*, *moet* en *weet*). In deze gevallen zou de afwezigheid van de [t] kunnen komen doordat het lexicon gereduceerde vormen van woorden heeft opgeslagen (Ernestus, 2000).

Uit het onderzoek van Schuppler et al. (2011) bleek dat de [t] binnen consonantclusters in bijna de helft van de gevallen ontbrak (bijvoorbeeld *standaardprijs* uitgesproken als [ˈstandərˈpreɪs]). Tussen klinkers en plosieven en in woordfinale positie na een consonant, was de [t] afwezig in een derde van de gevallen. In totaal ontbrak de [t] in 11.9% van alle woorden (Schuppler et al., 2011).

[r]-deletie

De coda [r] was in de dataset van Ernestus (2000) vaak afwezig na een sjwa en tussen open klinkers en consonanten. Dit kan te maken hebben met de neiging van sprekers om het woord met minder inspanning uit te spreken. De onset [r] wordt met name in het woord *precies* vaak niet gerealiseerd (Ernestus, 2000). In het onderzoek van Schuppler et al. (2011) waren deze bevindingen terug te zien. De [r] bleek in 43.5% van de gevallen te ontbreken na een lage klinker en in 53.1% van de gevallen na een sjwa.

[n]-deletie

In de dataset van Ernestus (2000) was de [n] in veel uitingen niet verstaanbaar. De [n] werd vaak niet gerealiseerd na een sjwa (bijvoorbeeld [rexə] voor *regen* en [etə] voor *eten*), voor obstruenten binnen woorden (bijvoorbeeld [ɔxəvər] voor *ongeveer* en [ɪfɔrmərə] voor *informer*) en op het eind van een woord (bijvoorbeeld [ɛ]van voor *en van* en [ka]veel voor *kan veel*).

In het onderzoek van Schuppler et al. (2011) bleek 88.8% van de woorden ook voor te komen met [n]-deletie. Daarmee is [n]-deletie in deze studie de meest frequent voorkomende vorm van reductie (Schuppler et al., 2011).

2.1.4.2 Klinkers

In informele verbonden spraak kan ook de uitspraak van klinkers veranderen. Zo kunnen volle klinkers uitgesproken worden als sjwa's en kunnen klinkers ontbreken in de uitspraak (Ernestus, 2000). Ernestus (2000) geeft aan dat er drie contexten zijn waarin klinkers mogelijk ontbreken in informeel Nederlands:

(1) Een onbeklemtoonde /ɪ/ of /ə/ aan het begin of eind van grammaticale woorden kan ontbreken wanneer twee klinkers elkaar opvolgen in een prosodische eenheid. Voorbeelden die Ernestus (2000) hierbij noemt zijn onder andere:

“bij het	/bɛi ət/	[’bɛit]
sta ik	/’sta ɪk/	[’stak]
rugzakken en	rug/zak-ən ɛn/	rug[sakɛn]” (Ernestus, 2000, p. 130)

(2) Sjwa’s kunnen ontbreken wanneer ze tussen een obstruent en een liquida en onbeklemtoonde klinker staan (Ernestus, 2000). Voorbeelden die Ernestus (2000) hierbij noemt zijn:

“makkelijk	/’makələk/	[’maklək]
later het	/’latər ət/	[’latrət]
beter een	/’betər ɛn/	[’betrən]” (Ernestus, 2000, p. 130)

(3) Onbeklemtoonde klinkers kunnen ontbreken wanneer ze naast continuanten staan (Ernestus, 2000). Ernestus (2000) geeft hierbij onder andere de volgende voorbeelden:

“verschillende	/vɛr’sxɪl/ende	[f’sxɪl]ende
bijvoorbeeld	/bɛi’vor/beeld	[’bvor]beeld
helemaal	/’heləmal/	[’helmal]” (Ernestus, 2000, p. 131)

Uit het onderzoek van Schuppler et al. (2011) bleek dat deletie van onbeklemtoonde klinkers zeer frequent voorkwam.

2.1.4.3 Meerdere ontbrekende segmenten

Ernestus (2000) vond dat in de meeste reducties in informele spraak meerdere segmenten ontbreken. Ze geeft een aantal voorbeelden van uitspraakvarianten waarin dit het geval was, waaronder:

“op een gegeven moment	/ɔp ɛn xə’xevən mo’mənt/	[ɔpə’xemənt]
volgens mij	/’vɔlxəns ’mɛi/	[’fɔls’mɛi]
allemaal	/’aləmal/	[’aməl]” (Ernestus, 2000, p. 137)

Het lijkt erop dat een reductie kan bestaan uit slechts de begin- en eindsegmenten, en de segmenten in de onsets en nuclei van beklemtoonde syllaben. Waarschijnlijk komt dit doordat deze segmenten belangrijk zijn voor het herkennen van de woorden (Ernestus, 2000)

Schuppler et al. (2011) analyseerde specifieke gereduceerde uitspraakvarianten en vond dat deze woorden in 44.2% van de gevallen in extreem gereduceerde vorm werden uitgesproken. Zo werd *gewoon* /xə’won/ in meer dan de helft van de gevallen uitgesproken als [’xon] en werden *natuurlijk*, *mogelijk* en *bijvoorbeeld* nooit uitgesproken in hun canonieke vorm (Schuppler et al., 2011).

2.1.5 Meervoudige processen

Bij ‘meervoudige processen’ is er sprake van een combinatie van twee of meerdere van de hiervoor besproken processen (Alameen & Levis, 2015). Hoewel in de besproken voorbeelden in de voorgaande secties van Ernestus (2000) en Booij (1995) soms ook meerdere processen voorkomen, zien Alameen en Levis (2015) dit dus als een aparte categorie. Alameen en Levis (2015) geven aan dat een combinatie van processen ertoe kan leiden dat verbonden spraak sterk afwijkt van citatievorm. Zij geven het voorbeeld van de Engelse frase *part of*, dat door een combinatie van processen uitgesproken kan worden als [phaɪ.rəv].

Farnetani en Recasens (2012) geven aan dat de processen die zich voordoen bij verbonden spraak (assimilatie, deletie en reducties) voortkomen uit een grotere mate van overlap in de articulatie en een afname van de omvang van de articulatie. In informele spraak kunnen opeenvolgende consonanten in zoverre overlappen dat ze elkaar ‘verstoppen’ of dat hun karakteristieken worden samengevoegd. Wanneer ze elkaar ‘verstoppen’, klinkt dit als een deletie of assimilatie. Wanneer de karakteristieken worden samengevoegd, klinkt dit als assimilatie (Farnetani & Recasens, 2012).

Browman en Goldstein (1990) leggen aan de hand van verschillende voorbeelden uit hoe deze overlap plaatsvindt en tot welke verbondenspraakprocessen dit kan leiden. De uitspraak van *must be* /mʌst bi/ als [mʌsbi] wordt benoemd als deletie. De hypothese van Browman en Goldstein (1990) is echter dat de alveolare stop van de /t/ wel aanwezig is, maar dat deze volledig overlapt met of verstopt wordt door de bilabiale stop. Dit betekent dat het bewegen van de tongpunt naar de alveolaire rand en weer terug gebeurt op het moment dat de lippen gesloten zijn, waardoor de alveolare stop niet wordt waargenomen (Browman & Goldstein, 1990).

De uitspraak van *hundred pounds* /hʌndrəd paʊndz/ als [hʌndrəbpaʊndz] wordt gezien als assimilatie. Dit kan echter op dezelfde manier geanalyseerd worden als *must be*. De articulatie van de bilabiale stop overlapt in grotere mate met de voorgaande alveolare, waardoor deze vrijwel niet waargenomen wordt. De overlap bij het begin van de bilabiale stop leidt tot de transcriptie [bp] (Browman & Goldstein, 1990). Wanneer we iets waarnemen als deletie of assimilatie hoeft dat dus niet te betekenen dat bepaalde karakteristieken niet worden uitgesproken. Dit wordt zo waargenomen doordat de karakteristieken verstopt of samengevoegd worden.

2.2 Verkorte uitspraakvarianten: verdieping

Zoals hiervoor besproken worden verkorte uitspraakvarianten, oftewel reducties, in dit onderzoek gezien als onderdeel van verbonden spraak. In deze sectie wordt dieper ingegaan op deze vorm van verbonden spraak. Zoals in de voorgaande sectie besproken, zijn het woorden die niet volledig worden uitgesproken. Ze vormen een belangrijk kenmerk van spontane spraak in veel talen en worden gebruikt door alle sprekers (Ernestus & Warner, 2011). Reducties worden beïnvloed door spraaktempo: articulatieprocessen kunnen minder nauwkeurig worden wanneer er sneller gesproken wordt. Daardoor worden sommige woorden niet of verkort uitgesproken. Deze beïnvloeding is wederzijds: een hogere mate van reductie zorgt ervoor dat een uiting in minder tijd wordt uitgesproken (Hilton, Schüppert & Gooskens, 2011). Toch blijkt dit niet altijd te gelden. Ernestus en Smith (2018) concludeerden dat reductie niet enkel het resultaat is van sneller (willen) spreken. In hun analyse van het woord *eigenlijk* bleek dat het aantal lettergrepen van uitspraakvarianten niet altijd samenhang met de tijd die het duurde om het woord uit te spreken (Ernestus & Smith, 2018).

In sommige gevallen is reductie categorisch. In dat geval valt een segment weg of wordt het ingewisseld voor een ander segment. Het komt echter vaker voor dat reducties gradueel zijn. Zo kunnen klanken heel kort en zwak uitgesproken worden, maar nog steeds aanwezig zijn. Ook kan het voorkomen dat er wel aanwijzingen van een langere uiting zijn, maar dat deze niet duidelijk genoeg zijn om ze te kunnen transcriberen (Ernestus & Warner, 2011).

Jurafsky, Bell, Gregory en Raymond (2001) onderzochten onder welke omstandigheden woorden worden gereduceerd. Hun resultaten ondersteunden de *probabilistic reduction hypothesis*, die stelt dat woorden worden gereduceerd wanneer ze een hoge mate van waarschijnlijkheid hebben. Oftewel, een woord wordt verkort uitgesproken wanneer verwacht kan worden dat dit woord uitgesproken gaat worden. De mate van waarschijnlijkheid van een woord werd bepaald aan de hand van de bredere context, omliggende woorden, syntactische en lexicale structuur, semantische verwachtingen en

discourse factoren. Zowel functie- als inhoudswoorden werden vaker gereduceerd wanneer deze een hogere mate van waarschijnlijkheid hadden. Frequentie functiewoorden werden vaker gereduceerd wanneer deze woorden verwacht werden aan de hand van de omliggende woorden. Zowel het voorafgaande woord als het eerstvolgende woord speelden een rol. Een dergelijk effect was bij inhoudswoorden kleiner, maar bij deze woorden speelde de relatieve frequentie (de frequentie van het woord gedeeld door het totaal aantal woorden in het corpus) van de woorden een grotere rol. Aan de hand van deze resultaten kan gesteld worden dat de mate van waarschijnlijkheid een rol speelt in het produceren van reducties (Jurafsky et al., 2001).

Er zijn verschillende theorieën met betrekking tot de representatie van verkorte uitspraakvarianten in het lexicon. Wong et al. (2017) noemen drie theoretische perspectieven met betrekking tot de mentale representaties van uitspraakvarianten die ze toepasten op de perceptie van reducties. Het ging hierbij om een puur abstractionistisch, een puur exemplarisch en een hybride perspectief. Ernestus (2014) beschrijft dat het abstractionistische perspectief stelt dat het mentale lexicon van elk woord slechts één abstracte representatie heeft, bijvoorbeeld bestaande uit een reeks fonemen. Volgens het exemplarische perspectief bevat het mentale lexicon representaties van alle verschillende uitspraakvarianten die taalgebruikers tegen zijn gekomen. Deze representaties bevatten gedetailleerde akoestische informatie of zelfs de context waarin bepaalde uitspraakvarianten voorkomen (Ernestus, 2014). Ernestus (2014) bespreekt ook hybride modellen, die stellen dat zowel abstracte representaties als verschillende specifieke uitspraakvarianten in het mentale lexicon zijn opgeslagen (Wong et al., 2017).

Kemps, Ernestus, Schreuder en Baayen (2004) deden onderzoek naar het reconstructieproces bij de perceptie van gereduceerde woorden, dat sterk gereduceerde varianten aan hun canonieke vorm linkt. Het ging hierbij om moedertaalsprekers van het Nederlands. Het onderzoek richtte zich op woorden met het suffix ‘-(e)lijk’. In de gereduceerde versies van de woorden ontbraken de suffixen geheel of gedeeltelijk. Wanneer de gereduceerde varianten in context aangeboden werden, gaven de luisteraars aan het ontbrekende foneem [l] te horen. Dit duidt erop dat de geactiveerde representaties in het lexicon bepalen wat we denken te horen. In geïsoleerde vorm van het suffix werd dit niet gerapporteerd door de luisteraars. Er vond dan dus waarschijnlijk geen restoratie plaats, waardoor de woorden niet herkend werden. Deze resultaten suggereren dat er bij moedertaalsprekers sprake is van fonemische restoratie tijdens het luisteren naar gereduceerde spraak en dat gereduceerde varianten gelinkt zijn aan de canonieke representaties in het mentale lexicon (Kemps et al., 2004).

2.3 Waarom is verbonden spraak moeilijk te verstaan voor T2-leerders?

Volgens Booij (1995) komt verbonden spraak tot stand omdat het gemak waarmee woorden kunnen worden uitgesproken de prioriteit heeft ten opzichte van het gemak waarmee de spraak kan worden verstaan. Hieronder wordt besproken welke uitdagingen gepaard gaan met het verstaan van deze verbonden spraak.

2.3.1 Uitdagingen voor T2-leerders

Woordidentificatie is moeilijker in gesproken taal dan in geschreven taal, omdat er in gesproken taal geen betrouwbare aanwijzingen zijn van woordgrenzen (Rost, 2006). Om een uiting te kunnen verstaan, moeten luisteraars de uiting net zo snel verwerken als deze wordt uitgesproken (Hulstijn, 2004). Daarvoor zijn verschillende luisterprocessen van belang: het spraaksignaal moet gedecodeerd worden in spraakklanken, en vervolgens in groepen spraakklanken, in woorden en in woordgroepen. Dit proces gaat automatisch bij uitingen in de moedertaal waarin we alle woorden kennen. Hulstijn (2004) noemt dit het proces van woord-voor-woord verstaan. Dit proces omvat de waarneming van klanken tot en met het herkennen

van alle woorden. Voor het proces van woord-voor-woord verstaan is het een vereiste dat een luisteraar alle woorden als vorm kent. Hulstijn (2004) geeft hier echter bij aan dat de klankvorm van woorden regelmatig afwijkt van de canonieke vorm. Het is dan ook de vraag of we daadwerkelijk klank-voor-klank en woord-voor-woord verstaan. Over het algemeen geldt dat we zinnen ook kunnen begrijpen wanneer we niet elk woord verstaan. Veselovska (2016) geeft wel aan dat het bewustzijn van fonemische assimilatie bij woordgrenzen essentieel is voor het herkennen van woorden in verbonden spraak (Veselovska, 2016). Om een uiting niet alleen te kunnen verstaan, maar ook te begrijpen, moet een luisteraar ook de betekenis en grammaticale functie van de woorden kennen (Hulstijn, 2004).

In het onderzoek van Ito (2001) werden dictees met en zonder reducties afgenomen bij zowel moedertaalsprekers als bij T2-sprekers. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen twee categorieën reducties: fonologische en lexicale vormen. Fonologische vormen zijn reducties op basis van fonologische regels (bijvoorbeeld *take them* → *take 'em*) en lexicale vormen zijn reducties die in het geheugen zijn opgeslagen als één lexicaal item (bijvoorbeeld *will not* → *won't* en *do not* → *don't*). De moedertaalsprekers scoorden hetzelfde op beide categorieën bij de dictees met reducties. De T2-sprekers bleken meer moeite te hebben met de fonologische vormen dan de lexicale vormen. Voor de moedertaalsprekers was er ook geen verschil in score of ze een dictee met of zonder reducties maakten, terwijl T2-sprekers beter scoorden op de dictees zonder reducties (Ito, 2001). Daar valt uit op te maken dat T2-leerders meer moeite hebben met het herkennen van woorden in verbonden spraak. Alameen & Levis (2015) noemen dat leerders van het Engels hun luistervaardigheid over het algemeen ontwikkelen aan de hand van aangepaste Engelse spraak. Aangepaste spraak kan bestaan uit een langzamer tempo, duidelijkere articulatie, het benadrukken van belangrijke woorden, minder reducties en kortere en eenvoudiger zinnen (Long & Ross, 1993). Leerders zijn zich niet bewust van de uitspraakverschillen tussen deze aangepaste spraak en verbonden spraak (Alameen & Levis, 2015). Mogelijk dragen dit gebrek aan bewustzijn en het gebrek aan blootstelling aan verbonden spraak bij aan de moeite die T2-leerders hebben met het herkennen van woorden in deze vorm van spraak.

Ook Ten Bosch, Giezenaar, Boves, en Ernestus (2016) vonden dat het voor T2-leerders moeilijker blijkt te zijn om verkorte uitspraakvormen te verstaan. Zij concludeerden in hun onderzoek dat NT2-leerders zowel meer als meer verschillende fouten maakten in de transcriptie van gereduceerde uitingen dan van niet-gereduceerde uitingen. Wanneer het woord *mogelijk* werd uitgesproken als /mok/, schreven zij niet het woord 'mogelijk' op. In plaats daarvan werd bijvoorbeeld 'mook', 'mok' of 'mog' getranscribeerd door de NT2-leerders. Volgens de onderzoekers laat dit zien dat de T2-leerders in staat waren om spraakklanken om te zetten in pseudo-woorden, maar niet om bij het woord 'mogelijk' te komen. Wellicht komt dit doordat 'mogelijk' in de taalles enkel in de volledig gerealiseerde vorm aangeboden wordt (Ten Bosch et al., 2016).

Volgens Goh (2000) is een van de redenen dat luisteren moeilijk is voor T2-leerders dat ze niet de juiste fonologische representaties in hun geheugen hebben van nieuwgeleerde woorden. Een verkeerde fonologische representatie kan ertoe leiden dat leerders een correct uitgesproken woord niet herkennen (Goh, 2000). Wanneer leerders enkel de fonologische representatie van de canonieke vorm in hun geheugen hebben, zou hetzelfde probleem kunnen optreden wanneer woorden op een manier worden uitgesproken die afwijkt van de canonieke vorm. Volgens Alameen & Levis (2015) moeten T2-leerders daarom leren dat woorden in verbonden spraak anders klinken dan dat ze verwachten. Om uitingen in informele spraak te verstaan, dienen ze flexibel om te kunnen gaan met variatie in uitspraak (Alameen & Levis, 2015).

De grootste uitdaging bij het verstaan van verbonden spraak voor T2-leerders is dus het herkennen van individuele woorden in het spraaksignaal. Dit proces wordt bemoeilijkt

doordat de woorden in informele, verbonden spraak anders worden uitgesproken dan de aangepaste spraak die T2-leerders vaak aangeboden krijgen.

2.3.2 Moedertaalluisteraars en gevorderde T2-leerders

Voor moedertaalluisteraars (T1-luisteraars) zijn verkorte uitspraakvarianten goed te verstaan wanneer ze hetzelfde dialect spreken als de spreker en ze de vorm in de context horen. Wanneer de luisteraar een ander dialect spreekt of de reductie geïsoleerd wordt aangeboden, is het ook voor T1-luisteraars lastig om het woord te verstaan. Echter, zelfs als een woord in een gesprek niet herkend wordt door een T1-luisteraar, is het waarschijnlijk dat dit de luisteraar niet eens opvalt (Ernestus & Warner, 2011).

Ernestus, Dikmans en Giezenaar (2017) onderzochten of gevorderde leerders (op weg naar B2) van het Nederlands moeite hadden met het verstaan van gereduceerde uitingen. De leerders waren verdeeld in twee groepen: de ene groep luisterde naar spontane spraak waarin reducties voorkwamen, de andere groep luisterde enkel naar niet-gereduceerde spraak. De leerders kregen transcripties van de tekst en vulden ontbrekende woorden in. De leerders maakten meer fouten in de transcriptie van reducties dan in de transcriptie van niet-gereduceerde items. Aan de hand van het type fouten dat de leerders maakten, concludeerden Ernestus et al. (2017) dat leerders niet altijd gebruik maakten van de semantische en syntactische informatie in de context. Dit deden ze wel wanneer er sprake was van heel sterke aanwijzingen. Mogelijk zouden T2-leerders reducties eerder herkennen wanneer deze in meer semantische context worden ingebed. De onderzoekers vonden ook dat de leerders niet optimaal profiteerden van de details in het akoestische signaal. Ze interpreteerden ‘eind december’ bijvoorbeeld vaak als ‘één december’. Omdat beide interpretaties in de context passen, hebben leerders mogelijk niet door dat het om een reductie gaat. Volgens Ernestus et al. (2017) kunnen reducties een grotere negatieve impact hebben op het verstaan van een uiting dan leerders zich realiseren. Aan de hand van hun resultaten concludeerden de onderzoekers dus dat ook gevorderde NT2-leerders moeite hebben met het herkennen van gereduceerde woorden (Ernestus et al., 2017).

Van de Ven, Tucker en Ernestus (2010) onderzochten of late leerders van het Engels met een Aziatische taal als moedertaal (T1) gebruik maken van subtiele semantische cues bij het verwerken van gereduceerde en niet-gereduceerde woorden. Deze tweetalige groep werd vergeleken met T1-sprekers van het Engels. De onderzoekers maakten gebruik van een lexicale decisietaak met impliciete semantische priming. Hoewel de luisterpatronen van de tweetalige luisteraars leken op die van de T1-luisteraars, bleek dat de tweetalige luisteraars kleinere effecten van semantische facilitatie lieten zien. Zowel in informele als in verzorgde spraak leken de tweetalige luisteraars de subtiele semantische cues minder goed te kunnen gebruiken dan T1-luisteraars. Volgens de onderzoekers kan dit ertoe leiden dat T2-luisteraars deze informatie minder goed kunnen gebruiken in de situaties die ze in het dagelijks leven tegenkomen (Van de Ven et al., 2010).

Zowel beginnende als gevorderde T2-leerders blijken dus moeite te hebben met het verstaan van verkorte uitspraakvormen. Ze lijken minder goed te kunnen profiteren van semantische informatie dan moedertaalsprekers.

Hoofdstuk 3: Literatuurstudie

2.1 Hoe kan verstavaardigheid van verbonden spraak getraind worden?

Er bestaan verschillende ideeën en theorieën over hoe het verstaan van verbonden spraak het best getraind kan worden in het T2-onderwijs. Hoewel deze theorieën zeer nuttig kunnen zijn bij het ontwerpen van het onderwijs, zijn er weinig onderzocht op hun leeropbrengst. In deze sectie worden eerst verschillende theorieën en ideeën besproken die inzicht bieden in hoe het verstaan van verbonden spraak in het T2-onderwijs aangeboden zou kunnen worden.

Vervolgens worden studies besproken waaruit concrete bevindingen kunnen bijdragen aan onderbouwde aanbevelingen om verstavaardigheid van verbonden spraak te trainen.

3.1.1 Ideeën en theorieën

Verboog en Adèr (2015) noemen dat leergangen vaak geen of weinig aandacht aan het verstaan van verbonden spraak besteden. Omdat leerders dit ook niet uit een boek kunnen leren, speelt de docent volgens hen een belangrijke rol in het trainen van deze vaardigheid. Al in een vroeg stadium dienen docenten aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak (Verboog & Adèr, 2015).

Volgens Bossers, Kuiken en Vermeer (2015) wordt verstavaardigheid in het onderwijs veelal getraind met behulp van artificiële taken die zich richten op deelvaardigheden. Deelvaardigheden die geoefend worden zijn bijvoorbeeld foneemherkenning, klankdiscriminatie, herkenning van klemtoon, woordsegmentatie en woordherkenning. Omdat dit soort training niet als functioneel wordt gezien, zijn verstavaardigheidsoefeningen niet heel populair. Toch is het volgens hen belangrijk om hier aandacht aan te besteden. Leerders verstaan een uiting wanneer zij het spraaksignaal koppelen aan de juiste woorden in het mentale lexicon. Zoals ook in sectie 1.3.1 besproken wordt (Goh, 2000) kan dit proces bemoeilijkt worden door de discrepantie tussen de opgeslagen klankvorm in het mentale lexicon en de klankvorm in verbonden spraak (Bossers et al., 2015). Volgens Bossers et al. (2015) kan het daarom helpen om te oefenen met woorden die regelmatig een afwijkende klankvorm hebben, zoals [tyk] voor *natuurlijk*, [xon] voor *gewoon* en [mok] voor *mogelijk*. Het wordt aangeraden om bij het trainen met verstavaardigheid te kiezen voor materiaal met informeel taalgebruik (Bossers et al., 2015).

Het aanbieden van informeel taalgebruik kan aan de hand van authentieke luisterteksten. Rost (2006) noemt verschillende perspectieven met betrekking tot authenticiteit. Een van deze perspectieven is dat luisterteksten volledig authentiek zouden moeten zijn om via de taal van moedertaalsprekers te leren luisteren. Daar wordt echter tegenin gebracht dat deze teksten te moeilijk zijn om luistervaardigheid mee te kunnen oefenen. Het tweede perspectief dat Rost (2006) noemt is dat simplificatie van de teksten een goede manier is om de tekst te begrijpen en om luistervaardigheid te ontwikkelen. Hij geeft echter aan dat leerders op deze manier niet in aanraking komen met de natuurlijke taal die ze nodig hebben om de T2 te leren. Zowel volledig authentieke als versimpelde luisterteksten hebben dus nadelen. Rost (2006) noemt daarom twee alternatieve soorten teksten. Een authentieke tekst kan namelijk ook uitgewerkt worden in plaats van versimpeld. Hiermee wordt bedoeld dat begrip kan worden vergroot door het toevoegen van redundantie (natuurlijke herhaling en parafrase) en transparantie (o.a. de vermeldingsvolgorde aanpassen aan de chronologische volgorde van gebeurtenissen). De tekst kan volgens Rost (2006) ook in een lager tempo uitgesproken worden en in dialogen kunnen meerdere vragen om opheldering en begripscontroles worden ingevoegd. Door deze vormen van 'uitwerking' is het waarschijnlijker dat leerders nieuwe taalelementen opmerken terwijl ze bezig zijn met het begrijpen van de luistertekst (Rost, 2006). De vraag is echter in hoeverre teksten nog authentiek zijn wanneer ze op deze manier uitgewerkt worden. Een ander alternatief is het

voorbereiden van leerders op de authentieke luistertekst. Door leerders te begeleiden bij het doen van taken voorafgaand aan het luisteren, kunnen ze teksten begrijpen die anders te moeilijk zouden zijn geweest. Deze taken kunnen bijvoorbeeld gericht zijn op de inhoud van de tekst of geselecteerde woorden die in de tekst voorkomen (Rost, 2006). Door leerders voor te bereiden op authentieke luisterteksten of door zulke teksten uit te werken, kan luistervaardigheid van deze authentieke teksten zonder begripsverlies getraind worden. Op deze manier kunnen verbonden spraak en verkorte uitspraakvormen die in authentieke teksten voorkomen aangeboden worden.

Volgens Hulstijn (2004) kan verstavaardigheid ontwikkeld worden door eerst meerdere malen naar een dialoog te luisteren voordat de transcriptie gelezen wordt. Na gecontroleerd te hebben wat er uitgesproken werd, dient de dialoog weer zonder tekst beluisterd te worden. Hij stelt dat deze manier van verstavaardigheid trainen geïmplementeerd zou moeten worden in het NT2-onderwijs. Hij stelt voor het met name in te zetten bij teksten met nieuwe woorden (Hulstijn, 2004). Dezelfde stappen zouden ook van belang kunnen zijn voor het leren verstaan van verbonden spraak. Hulstijn (2004) heeft de stappen als volgt uitgewerkt:

1. Begrijpend luisteren. De tekst wordt een of meerdere malen beluisterd zodat de leerders een globaal beeld van de inhoud krijgen. Er kunnen globale begripsvragen gesteld worden om het proces van begrijpend luisteren te sturen.
2. Nieuwe woorden behandelen. De nieuwe woorden worden met hun betekenis genoemd (of de betekenis wordt geraden of opgezocht). De leerders zijn nu bekend met de klankvorm van de woorden.
3. Oefenen in woord-voor-woord verstaan. Dit proces bestaat uit de volgende stappen:
 - 3.1. Er wordt, zonder meelesen, naar het fragment geluisterd. Dit mag zo vaak als nodig is, totdat elk woord wordt verstaan. Het zou goed kunnen dat ook na een aantal keer luisteren niet alle woorden herkend worden. Dan heeft het geen zin meer om verder te luisteren.
 - 3.2. De transcriptie wordt bekeken, zodat de leerders zien wat ze hadden moeten horen. Het fragment mag zo vaak als nodig nog een keer afgespeeld worden wanneer de leerder merkt dat hij/zij het fragment niet helemaal goed verstaan had. Dit wordt gedaan totdat alle woorden herkend worden. De leerders lezen nu mee, omdat de hersenen dan de gelegenheid krijgen om impliciet te leren hoe de woorden in verbonden spraak klinken.
 - 3.3. Uiteindelijk dienen de leerders het fragment woord-voor-woord te kunnen verstaan zonder de transcriptie te raadplegen.
 - 3.4. De leerders beluisteren de tekst regelmatig opnieuw, omdat herhaling belangrijk is voor het proces van impliciet leren (Hulstijn, 2004)

Volgens Hulstijn (2004) zijn de belangrijkste onderdelen van het leren van een nieuwe taal het leren van woorden en de geleerde woorden goed leren herkennen in verbonden spraak. Het leren herkennen van woorden in verbonden spraak is volgens hem een kwestie van impliciet leren. Leerders kunnen hun hersenen trainen in de herkenning van woorden door herhaald te luisteren naar spraak en daarna in geschreven vorm bekijken wat je had moeten verstaan. Deze manier van impliciet leren door middel van veel luisteren naar de taal levert veel op voor zowel hoopgeleide leerders als leerders met weinig onderwijservaring (Hulstijn, 2004).

Volgens Ito (2006) is het belangrijk om de aandacht van leerders te focussen op specifieke taalelementen die op dat moment geleerd dienen te worden. Dit kan door een

aanpak genaamd ‘focus on form’. Deze aanpak richt de aandacht van leerders op taalelementen in een betekenisvolle context of communicatie. Ito (2006) stelt een aantal oefeningen voor waarin leerders gereduceerde vormen beter leren verstaan. In een van deze oefeningen voeren leerders een taak uit waarbij ze afhankelijk zijn van specifieke gereduceerde vormen om een uiting te begrijpen. Als de leerder de reductie niet begrijpt, dan kan de communicatie niet voortgezet worden. Op deze manier komen vorm en betekenis samen, meer dan in bijvoorbeeld een dictee. Daarnaast wordt gesteld dat leerders mogelijk meer profiteren van systematische kennis van gereduceerde vormen dan van specifieke voorbeelden van reducties. Om deze kennis te verwerven, zouden leerders verschillende gereduceerde vormen kunnen analyseren. Op deze manier kunnen ze tot een hypothese komen met betrekking tot het systeem achter deze gereduceerde vormen. Volgens Ito (2006) is het van belang dat leerders in aanraking komen met authentieke luisterteksten, waarbij hun aandacht wordt gericht op reducties. Hierbij is het van belang dat dit wordt gedaan via ‘focus on form’, waarbij de reducties dus worden aangeboden in een betekenisvolle context (Ito, 2006).

Volgens Bossers et al. (2015) werkt het uitleggen van regels niet bij alle processen van verbonden spraak. Dit is over het algemeen alleen zinvol wanneer het gaat om simpele regels die makkelijk te formuleren en te onthouden zijn, die weinig uitzonderingen hebben en die vaak voorkomen. Een regel die zich hier volgens hen voor leent is de regel van *n*-deletie, die zij als volgt formuleren: “In het Standaardnederlands wordt de *n* die volgt op een stomme *e* meestal niet uitgesproken. *Deuren en ramen sluiten* wordt uitgesproken als [deurə en ramə sluitə]” (pp. 103). Zij geven echter aan dat de meeste regels te complex zijn om aan de hand van instructie te leren (Bossers et al., 2015).

3.1.2 Bevindingen in onderzoek

Kennedy en Blanchet (2014) volgden in hun studie T2-leerders van het Frans om de relatie te onderzoeken tussen verstavaardigheid van verbonden spraak en het bewustzijn van processen van verbonden spraak na instructie in de perceptie van het Frans. De participanten volgden een cursus van vijftien weken die zich richtte op het verbeteren van spreek- en luistervaardigheid. De verstavaardigheid van de participanten werd getest aan de hand van dictees. In de dictees was onderscheid gemaakt tussen verbonden spraak processen die veelal voorkomen in Franse T2-instructie (standaard Frans) en processen die vrijwel niet voorkomen in T2-leergangen (informele spraak). Daarnaast was een onderscheid gemaakt tussen taken waarin geïsoleerde zinnen werden aangeboden en dialoog-taken. Taalbewustzijn werd getest aan de hand van gespreks-dagboeken die de participanten elke week bijhielden. Hierin reflecteerden de leerders op hun leerproces en reageerden ze op elkaar. Uit de resultaten bleek dat de participanten na de cursus beter scoorden op de perceptie van verbonden spraak. De onderzoekers stelden daarom dat T2-leerders kunnen profiteren van expliciete instructie over T2-perceptie. Wat betreft taalbewustzijn bleken leerders met een kwalitatieve oriëntatie de instructie en oefening sneller te integreren dan leerders met een kwantitatieve oriëntatie. Een kwalitatieve oriëntatie houdt in dat leerders zich bij het leren van de taal met name richten op betekenis. Leerders met een kwantitatieve oriëntatie zijn met name meer bezig met het leren van specifieke vormen. Volgens de onderzoekers kunnen leerders met een kwantitatieve benadering profiteren van een combinatie van metacognitieve instructie en perceptie-instructie. Metacognitieve instructie kan bestaan uit activiteiten om metacognitieve kennis en vaardigheden met betrekking tot luisterstrategieën aan te leren (Kennedy & Blanchet, 2014). Voorbeelden van zulke activiteiten zijn oefeningen waarin leerders bezig zijn met het voorspellen van de inhoud van luistermateriaal, het monitoren van hun begrip, en een evaluatie van de mate waarin zij het materiaal begrepen hebben (Goh & Taib, 2006). Aan de hand van deze metacognitieve instructie worden leerders aangemoedigd om ‘top-down’

kennis en strategisch gedrag te gebruiken bij het interpreteren van verbonden spraak. Het is belangrijk dat er naast de metacognitieve instructie ook gefocust wordt op de perceptie-instructie (Kennedy & Blanchet, 2014). Het kan leerders volgens dit onderzoek dus helpen om kennis van de context te gebruiken bij het verstaan van verbonden spraak, maar daarbij moet het verwerven van kennis van verbonden spraakprocessen niet uit het oog verloren worden.

Brand en Ernestus (2018) onderzochten of luisteraars gebruik maken van hun ervaring met verkorte uitspraakvarianten bij het verwerken van woorden waarbij één segment is weggevallen. Het ging om Franse woorden en er werden drie groepen getest: Franse T1-luisteraars en gevorderde en beginnende Nederlandse leerders van het Frans. Uit de resultaten bleek dat gevorderde leerders de gereduceerde varianten die ze vaker gehoord hadden ook beter konden verstaan (Brand en Ernestus, 2018). Dit wijst erop dat het belangrijk is voor T2-leerders om input te krijgen waarin verkorte uitspraakvormen voorkomen.

Wong et al. (2017) deden onderzoek naar de perceptie van Engelse reducties bij Chinese leerders van het Engels. Ze onderzochten de rol van verschillende fonologische vaardigheden in het verwerken van verbonden, gereduceerde spraak. Ze richtten zich hierbij op gesproken-woorddiscriminatie, deel-woordherkenning, fonemisch bewustzijn, receptieve woordenschat, en fonologisch geheugen. De onderzoekers verwachtten dat deze factoren belangrijk zijn voor het verstaan van verkorte uitspraakvormen. Ze onderzochten welke factoren de vaardigheid om gereduceerde vormen te verstaan voorspelden en hoe het verstaan van gereduceerde vormen luistervaardigheid voorspelde. Uit hun resultaten bleek dat de vaardigheid om gereduceerde vormen te verstaan een voorspeller was van luisterbegrip van verbonden spraak. Daarnaast speelde receptieve woordenschat ook een belangrijke rol in het verstaan van verbonden spraak. Receptieve woordenschat was ook, samen met deel-woordherkenning, een voorspeller voor het verstaan van gereduceerde Engelse woorden. Omdat het verstaan van gereduceerde vormen de luistervaardigheid van leerders voorspelde, bevelen Wong et al. (2017) aan om T2-leerders te trainen in de verschillen tussen woorden in canonieke vorm en gereduceerde vorm. Daarnaast zou het volgens hen goed zijn om authentiek audio-materiaal in te zetten, zodat studenten beter gebruik leren maken van linguïstische cues in verbonden spraak (Wong et al., 2017).

Ook Khaghaninezhad en Jafarzadeh (2014) onderzochten een manier om gereduceerde vormen aan te bieden in T2-onderwijs. De participanten waren T2-leerders van het Engels en kregen een training waarin zij expliciete instructie met betrekking tot reducties kregen. De lessen bestonden uit verschillende stappen. In elke les werd er een videofragment bekeken. Voorafgaand aan het fragment werden onbekende woorden uitgelegd en werd er achtergrondinformatie gegeven. Aan de hand van vragen of afbeeldingen werd de aandacht van de leerders gefocust op het onderwerp van het fragment. Daarna werd naar het fragment geluisterd en beantwoordden de leerders een aantal begripsvragen om te controleren of ze het fragment in grote lijnen hadden begrepen. Vervolgens luisterden de leerders naar een selectie korte teksten en zinnen uit het fragment waarin reducties voorkwamen. Ze kregen een gatentekst waarin ze de volledige vormen van de reducties dienden op te schrijven. In de volgende stap kregen de leerders instructie waarin de aandacht werd gevestigd op klankverschillen tussen volledige en gereduceerde vormen. Ook werden fonologische regels van reducties uitgelegd, zodat ze het mechanisme achter verschillende soorten reducties begrepen. Daarna werd de leerders gevraagd om andere voorbeelden van soortgelijke reducties op te schrijven (Khaghaninezhad & Jafarzadeh, 2014). Het is onduidelijk of het hierbij ging om reducties die ze eerder aangeboden hadden gekregen of dat de leerders deze zelf moesten bedenken. Khaghaninezhad en Jafarzadeh (2014) beschrijven dat de les werd afgesloten met een spreekoefening, waarin de leerders in tweetallen een onderwerp bespraken waarin ze de reducties die ze in die les geleerd hadden gebruikten. De participanten die deze training volgden waren beter in het herkennen van gereduceerde vormen dan de participanten

in de controlegroep, die een cursus volgden zonder specifieke training rondom reducties. Ook had de training bijgedragen aan een betere algemene luistervaardigheid (Khaghaninezhad & Jafarzadeh, 2014).

3.2 Pedagogische overwegingen

In deze sectie zal ingegaan worden op pedagogische factoren die van belang zijn in het T2-onderwijs. Er wordt vervolgens bekeken hoe deze factoren kunnen bijdragen aan het creëren van onderwijs dat het verstaan van verbonden spraak kan verbeteren.

3.2.1 Taalaanbod

3.2.1.1 De Input Hypothese ($i+1$)

Krashen (1982) beschrijft in zijn boek de Input Hypothese. Er wordt gesteld dat taal wordt verworven door op de betekenis te focussen, en dat de structuur van de taal als resultaat daarvan ook verworven wordt. Volgens deze hypothese verwerven leerders taal wanneer zij input krijgen die net boven hun huidige niveau ligt, oftewel *interlanguage* + 1 ($i+1$). Met behulp van context of extra-linguïstische informatie kunnen zij deze input begrijpen. Krashen (1982) stelt dat het niet het doel moet zijn om in een les een bepaalde grammaticale structuur te leren beheersen en in de volgende les door te gaan naar de volgende structuur. Volgens hem leidt succesvolle communicatie, waarbij genoeg input is en deze input wordt begrepen, automatisch tot $i+1$. Het doel is die succesvolle communicatie, aan de hand waarvan wordt taal verworven (Krashen, 1982).

Volgens Wu (2010) hebben studenten Engels baat bij het toepassen van de Input Hypothese bij het ontwikkelen van hun luister- en spreekvaardigheid. Hij stelt dat ‘begrijpelijke input’ (input die aan de eisen van Krashen (1982) voldoet) leidt tot meer interesse in het luistermateriaal, waardoor studenten intensiever gaan luisteren. Op deze manier zouden ze het materiaal ook beter gaan begrijpen. Zodra ze meer luisteren en begrijpen, zullen ze volgens hem ook meer gaan spreken. Effectieve input zou zo ook kunnen leiden tot succesvollere output. Een ander voordeel van ‘begrijpelijke input’ is volgens Wu (2010) dat het bijdraagt aan een groter zelfvertrouwen van de studenten en dat het kritisch denken bevordert.

3.2.1.2 ‘Begrijpelijke input’ en authentiek materiaal

Aangezien verbondenspraakprocessen met name voorkomen in informeel en spontaan taalgebruik (Bossers et al., 2015; Ernestus & Warner, 2011), ligt het voor de hand om materiaal met dit soort taalgebruik aan te bieden bij het trainen van verstavaardigheid van verbonden spraak. Dit sluit ook aan bij het idee van Krashen (1982) dat de beste input niet bewust $i+1$ probeert te zijn. Mishan (2005) raadt het gebruik van authentiek materiaal in het T2-onderwijs aan. Volgens haar biedt het rijke en gevarieerde input voor leerders (Mishan, 2005). Olijhoek en Valk (2018) geven echter aan dat het lastig is om authentieke teksten te gebruiken in de NT2-les, omdat de taal in deze teksten vaak te ingewikkeld is voor de cursisten. Dit zou in de weg kunnen staan van de ‘begrijpelijke input’ die Krashen (1982) benoemt. Olijhoek en Valk (2018) geven daarom een aantal aanwijzingen waarmee authentieke teksten toch ingezet kunnen worden in de les. Ten eerste stellen ze dat het belangrijk is om te onthouden wat het doel van een luisterfragment is, omdat het vaak niet gaat om begrip van de gehele tekst. Authentiek materiaal kan bijvoorbeeld gebruikt worden om de actualiteiten in de klas te bespreken aan de hand van een filmpje. Bij zulke fragmenten kan een docent zelf vragen opstellen, waarvoor cursisten niet de volledige teksten hoeven te begrijpen (Olijhoek & Valk, 2018). Door in de taak rekening te houden met de moeilijkheidsgraad van de tekst, kan authentiek luistermateriaal toch ingezet worden in de les.

Zo komen leerders meer in aanraking met authentieke informele en spontane spraak, waarmee ze het verstaan van verbondenspraakprocessen kunnen oefenen.

3.2.2 *Affectieve factoren*

3.2.2.1 De Affectieve Filter Hypothese

De Affectieve Filter Hypothese stelt dat affectieve factoren invloed hebben op het verwervingsproces van een tweede taal. Het concept van een affectief filter komt van Dulay en Burt (in Krashen, 1982). Krashen (1982) bespreekt hoe het onderzoek van de jaren na dit eerste concept zich daartoe verhouden. Hij bespreekt drie affectieve factoren. De eerste factor is motivatie, waarbij een hoge mate van motivatie gezien wordt als een faciliterende factor bij het verwerven van de tweede taal. De tweede factor is zelfvertrouwen. Er wordt gesteld dat tweedetaalverwerving beter gaat bij zelfverzekerde leerders met een goed zelfbeeld. Angst is de derde factor, waarbij wordt gesteld dat een lage mate van angst bevorderlijk lijkt voor de tweedetaalverwerving. Volgens de Affectieve Filter Hypothese hebben affectieve factoren invloed op de mate waarin input tot verwerving leidt. Factoren als een lage motivatie, een laag zelfvertrouwen en een hoge mate van angst kunnen zorgen voor een sterk filter, dat de weg tussen input en verwerving als het ware verspert. Zelfverzekerde leerders met een hoge motivatie en een lage mate van angst zullen input gemakkelijker kunnen omzetten in taalverwerving, omdat zij een zwakker filter hebben (Krashen, 1982). Aan de hand van de affectieve filter hypothese stelt Krashen (1982) dat pedagogische doelen zich niet alleen richten op het aanbieden van begrijpelijke input, maar ook op het creëren van een situatie die helpt bij het ontwikkelen van een zwak filter.

Onderzoek van Alrabai en Moskovsky (2016) ondersteunt de hypothese dat affectieve factoren invloed hebben op het verwervingsproces van een tweede taal. Uit hun resultaten bleek dat affectieve factoren (motivatie, attitudes, angstgevoelens, zelfvertrouwen en autonomie) samen verantwoordelijk zijn voor 85%-91% van de variantie op de prestaties op de afgenomen taaltoetsen. Vooral motivatie bleek hierin een grote rol te spelen. De onderzoekers geven wel aan dat de relaties tussen affectieve variabelen en T2-prestatie vrijwel nooit uni-directioneel zijn: hoewel motivatie bijdraagt aan prestaties die behaald worden, kunnen deze prestaties ook weer invloed hebben op de motivatie van een leerder (Alrabai & Moskovsky, 2016).

Om ervoor te zorgen dat de input met verbonden spraak ook tot verwerving leidt, zal het dus van belang zijn dat de leerders een zwak filter hebben. Een hoge mate van motivatie is hierbij dus van belang (Alrabai & Moskovsky, 2016). Het is daarom belangrijk om een beeld te hebben van de factoren die bijdragen aan een hoge mate van motivatie bij leerders. Ellis (2012) heeft verschillende demotiverende factoren binnen het T2-onderwijs samengevat. Hij noemt dat een slechte relatie tussen docent en cursisten en onduidelijke instructies van de docent kunnen leiden tot demotivatie. Onder demotiverende cursistfactoren vallen een laag zelfvertrouwen, faalervaringen en negatieve houdingen tegenover de T2 of de T2-gemeenschap en tegenover medecursisten. Wat betreft activiteiten in de klas worden de volgende factoren als demotiverend gezien: activiteiten die door de cursisten als irrelevant worden gezien, overbelasting, repetitie, en een leerboek dat als niet leuk ervaren wordt (Ellis, 2012).

3.2.2.2 Affectieve factoren en onderwijs in het verstaan van verbondenspraakprocessen

Om bij te dragen aan de motivatie van cursisten bij het besteden van aandacht aan het verstaan van verbonden spraak, kan een docent uitleggen waarom bepaalde activiteiten relevant zijn. Ook kan de docent in het lesplan zorgen voor afwisseling om repetitie te voorkomen. Leergangen zouden kunnen bijdragen aan de motivatie van cursisten door

relevante oefeningen met betrekking tot het verstaan van verbonden spraak aan te bieden.

Volgens Mishan (2005) kunnen authentieke teksten ook worden ingezet om bij te dragen aan een zwak affectief filter. Hoewel daarvoor aan bepaalde voorwaarden voldaan moet worden, legt zij de nadruk op de positieve kanten van de moeilijkheidsgraad van authentieke teksten. Het gaat hier dan vooral om de uitdaging die bijdraagt aan de motivatie van de leerders. Ook zou het volgens haar kunnen zorgen voor een hogere mate van zelfvertrouwen wanneer het lukt een dergelijke tekst te begrijpen (Mishan, 2005). Het leveren van een bepaalde prestatie is een belangrijke factor bij het ontwikkelen van zelfeffectiviteit, oftewel het vertrouwen dat iemand heeft in zijn of haar eigen kunnen (Raoofi, Tan & Chan, 2012). Het gebruik van authentiek materiaal zorgt er dan niet alleen voor dat leerders worden blootgesteld aan verbonden spraak, maar kan er ook voor zorgen dat deze input gemakkelijker leidt tot verwerving. Het is hierbij wel van belang dat de leerders niet overvraagd worden. Volgens Burden (2004) kunnen gevoelens van incompetentie namelijk leiden tot angst. Om dit te voorkomen kan samenwerking aangemoedigd worden en scaffolding worden toegepast. Scaffolding houdt in dat het aangeboden materiaal (net) boven het niveau van leerders ligt en ze ondersteund worden bij het verwerken hiervan. Op deze manier kan het zelfvertrouwen van cursisten worden vergroot en kunnen angstgevoelens worden verminderd (Burden, 2004). Door leerders samen te laten werken en hen te ondersteunen bij het verwerken van authentiek materiaal, kan het gebruik van dit materiaal dus bijdragen aan een hogere mate van motivatie en een beter zelfvertrouwen. Dit kan vervolgens weer leiden tot een betere verwerving van de input in het authentieke materiaal.

Authentiek materiaal kan dus gebruikt worden om cursisten uit te dagen, mits ze hierbij voldoende ondersteund worden. Volgens Mariani (1997) kan uitdaging geboden worden door cursisten de verantwoordelijkheid te geven hun fouten in tweetallen of groepjes te verbeteren, of ze aan te moedigen taalregels zelf te ontdekken in plaats van enkel de regels uit de boeken toe te passen. Ondersteuning kan geboden worden door ervoor te zorgen dat het doel van een taak en de bijbehorende instructies goed begrepen worden en door samenwerking aan te moedigen (Mariani, 1997). Deze overwegingen kunnen meegenomen worden bij het aanbieden van authentiek materiaal en bijbehorend taken. Volgens Gibbons (2002) is het voor alle leerders, inclusief tweedetaalleerders, belangrijk dat ze aan de slag gaan met authentieke en cognitief uitdagende taken. Zij stelt daarom dat taken niet versimpeld moeten worden, maar dat leerders zulke uitdagende taken met behulp van scaffolding uitvoeren. Op deze manier komt een omgeving met een hoge mate van uitdaging en een hoge mate van ondersteuning tot stand (Gibbons, 2002). Mishan (2005) stelde een aantal eisen aan zulk soort authentieke taken:

- De taak sluit aan bij het originele communicatieve doel van de tekst waar deze op gebaseerd is.
- De taak past qua onderwerp bij de tekst waar deze op is gebaseerd.
- De taak roept reacties op de tekst op en lokt betrokkenheid uit.
- De taak lijkt op taken die leerders tegenkomen in hun leven.
- De taak activeert de voorkennis van de doeltaal en -cultuur.
- De taak bevat doelgerichte communicatie tussen leerders.

Volgens Mishan (2005) kan uitdaging ook gevonden worden in onderwerpen die aan bod komen in cursusboeken. Volgens haar worden deze teksten vooral aangepast op het taalniveau van leerders en niet zo zeer op hun interesses en persoonlijke of culturele contexten. Zij stelt dat materiaal dat wat betreft onderwerp en taalgebruik up-to-date is, relevant is en de interesse wekt van de leerders. Dit heeft volgens haar een positief effect op de affectieve betrokkenheid (Mishan, 2005), wat het leerproces vervolgens ook weer kan bevorderen (Alrabai & Moskovsky, 2016).

Op pedagogisch gebied dient bij het creëren van onderwijs voor het verstaan van verbonden spraak dus rekening te worden gehouden met het aanbieden van ‘begrijpelijke input’ en het ontwikkelen van een zwak affectief filter. Het gebruik van authentiek materiaal zou kunnen voldoen aan de behoefte aan ‘begrijpelijke input’ en kan affectieve factoren als motivatie en zelfvertrouwen positief beïnvloeden (Mishan, 2005). Zoals Olijhoek en Valk (2018) aangeven is het hierbij wel belangrijk het doel van de tekst voor ogen te houden, zodat cursisten niet overvraagd worden. Een balans van uitdaging en ondersteuning zoals beschreven door Mariani (1997) kan ervoor zorgen dat authentiek materiaal op een geschikte manier ingezet kan worden om taal met verbonden spraak op een aantrekkelijke wijze aan te bieden.

Hoofdstuk 4: Leerganganalyse

4.1 Methode

4.1.1 Materialen

Er werd gebruik gemaakt van leergangen voor hoogopgeleide cursisten. Er is gekozen om alleen leergangen die minstens opleiden tot B1-niveau op te nemen in de analyse, zodat het verschil tussen materiaal voor beginnende en verder gevorderde leerders binnen leergangen bekeken kon worden. De volgende leergangen waren opgenomen in de analyse:

- NT2 op Maat: de Opmaat (Beersmans & Tersteeg, 2018), de Sprong (Beersmans & Tersteeg, 2018) en de Finale (Beersmans & Tersteeg, 2019)).
 - Doelgroep: Hoger opgeleide volwassenen.
 - Niveau: A0 – B2.
- Nederlands in Gang (de Boer, van der Kamp & Lijmbach, 2017), Nederlands in Actie (de Boer, van der Kamp & Lijmbach, 2014), Nederlands op Niveau (de Boer & Ohlsen, 2015), Nederlands naar Perfectie (Palmer & van 't Wout, 2015).
 - Doelgroep: Hoogopgeleide anderstaligen.
 - Niveau: A0 – C1.
- Taaltalent: Deel 1 (Taks & Verbruggen, 2014), Deel 2 (Verbruggen & Taks, 2014) en Deel 3 (Verbruggen, Taks & Jacobs, 2014).
 - Doelgroep: Volwassen midden- en hoogopgeleide anderstaligen.
 - Niveau: A0 – B1.
- Code+: Deel 1 (Heijne et al., 2018), Deel 2 (Heijne et al., 2019), Deel 3 (Heijne et al., 2018) en Deel 4 (Heijne et al., 2018)
 - Doelgroep: Hoogopgeleide anderstaligen.
 - Niveau: A0 – B2.
- Taal Vitaal – Nieuw (Schneider-Broekmans, 2019) en Taal Totaal – Nieuw (Van Keulen, 2017)
 - Doelgroep: Anderstaligen met een hogere vooropleiding.
 - Niveau: A0 – B1.
- Contact! *Nieuw*: Deel 1 (De Groot, Haverkamp & Van Sluis, 2019), Deel 2 (De Groot, Mennen & Van Utrecht, 2019) en Deel 3 (Cornax, de Groot, Mennen & van Sluis, 2020).
 - Doelgroep: Hoogopgeleide, anderstalige volwassenen.
 - Niveau: A0 – B2.
- Help!/: Kunt u mij helpen? (Ham, Tersteeg & Zijlmans, 2009), Helpt u mij even? (Ham, Tersteeg & Zijlmans, 2010) en Zal ik u even helpen? (Dumon Tak, Fontein & Van Palenstein, 2011).
 - Doelgroep: Anderstaligen met een vooropleiding op middelbaar of hoger niveau.
 - Niveau: A0 – B2.

4.1.2 Procedure

Om toegang te krijgen tot de leergangen, is contact opgenomen met uitgeverijen. Van een aantal leergangen werd toegang verschaft tot online versies van de boeken en tot de bijbehorende online omgeving. Daarnaast werd gebruik gemaakt van de boeken in de bibliotheek van Radboud in 't Oude Nieuw te Nijmegen. De leergangen werden geanalyseerd aan de hand van de volgende vragen:

- Wordt er structureel aandacht besteed aan het verstaan van verbonden spraak (bijvoorbeeld in elk hoofdstuk)?
 - Hoe vaak wordt er aandacht besteed aan het verstaan van verbonden spraak?
 - Hoeveel aandacht wordt er besteed aan het verstaan van verbonden spraak?
 - Op welk(e) punt(en) in de leergang wordt er aandacht besteed aan het verstaan van verbonden spraak?
- Hoe wordt er aandacht besteed aan het verstaan van verbonden spraak?
 - Is er input met verbonden spraak beschikbaar?
 - Wat voor soort fragmenten zijn dit? (Authentiek / geacteerd?)
 - Zijn er verstavaardigheidsoefeningen met betrekking tot verbonden spraak?
 - Hoe zien die oefeningen eruit?
 - Wat wordt er geoefend?
 - Is er uitleg met betrekking tot verbonden spraak opgenomen in de leergang?
 - Hoe ziet deze uitleg eruit? Wat wordt er uitgelegd?
 - Worden er voorbeelden gegeven van afwijkende uitspraakvarianten die in verbonden spraak voorkomen?
- Worden er in de handleiding handvatten gegeven voor docenten wat betreft het aanbieden en verwerken van verbonden spraak?
 - Welke handvatten zijn dit?
 - Wat staat er in de handleiding over de reden achter het wel / geen aandacht besteden aan verbonden spraak?

Elke leergang werd per hoofdstuk doorgenomen. Per hoofdstuk werd naar verschillende fragmenten geluisterd om te beoordelen wat voor soort fragment het was en om te bepalen of er verbondenspraakprocessen in voorkwamen. Afwijkende uitspraakvarianten werden getranscribeerd. De oefeningen behorende bij de luisterfragmenten werden bekeken om te bepalen of de oefening zich richtte op het verstaan van verbonden spraak. Ook werd elk hoofdstuk doorgenomen om te bekijken of er uitleg werd gegeven over verbonden spraak en of er voorbeelden van genoemd werden. De antwoorden op bovenstaande vragen werden uitgewerkt. Per deel van de leergangen werd een samenvatting geschreven van de resultaten (zie Bijlage 1). Vervolgens werden deze resultaten samengevat tot een beschrijving van de aanwezigheid van het verstaan van verbonden spraak in de complete leergang. Aan de hand hiervan werden de leergangen met elkaar vergeleken.

4.2 Resultaten

4.2.1 De Opmaat, de Sprong en de Finale

In deze leergang is er op elk niveau input met verbonden spraak beschikbaar. In het eerste deel (A0-A2) wordt er echter bijna geen authentiek materiaal aangeboden, waardoor het aantal afwijkende uitspraakvarianten in de input beperkt is. Het gaat hier met name om linken en om processen van modificatie en reductie waarbij één segment verandert of wegvalt. Wat betreft reductie gaat het met name om /n/- en /t/-deletie. In de Sprong (A2-B1) is het aanbod van authentiek materiaal uitgebreider. De leerders krijgen vanaf dat moment dan ook meer te maken met afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak, waaronder ook een aantal extremere afwijkingen. Extremere afwijkende uitspraakvarianten vallen over het algemeen in de categorieën reductie en meervoudige processen (bijvoorbeeld [natyk] voor *natuurlijk*, [idəfal] voor *in ieder geval* en [(da)(rɛ)(bə)] voor *daar hebben*). In het laatste deel van de leergang (B1-B2) bevat het authentieke materiaal meer informele, niet-gescripte spraak, waardoor de input meer en extremere afwijkende uitspraakvarianten bevat (waaronder [sənsəmhant] voor *zo langzamerhand*, [ɪfal] voor *in ieder geval* en [bəvɔbət] voor *bijvoorbeeld*).

Bijna alle verstavaardigheidsoefeningen zijn gatenteksten. In de cursusboeken zijn enkel gatenteksten van liedjes opgenomen. Online is extra materiaal beschikbaar met gatenteksten van alle fragmenten die zijn opgenomen voor de leergang. Op gebied van verstavaardigheid wordt dus geoefend met het herkennen van woorden in gesproken taal en het transcriberen van deze woorden, maar niet specifiek met het verstaan van verbonden spraak. In de leergang is geen uitleg over verbonden spraak opgenomen en er worden vrijwel geen voorbeelden gegeven van deze uitspraakvarianten. Wat betreft oefeningen, uitleg en voorbeelden is er dus vrijwel geen aandacht voor het verstaan van verbonden spraak.

Wat betreft het trainen van verstavaardigheid wordt docenten aangeraden om de transcripten van luisterfragmenten te gebruiken om moeilijk verstaanbare passages te bespreken. Er wordt geadviseerd om de cursisten eerst een aantal keren naar een fragment te laten luisteren voordat ze het transcript bekijken. Er wordt niet ingegaan op het verstaan van verbonden spraak.

4.2.2 *Nederlands in Gang, Nederlands in Actie, Nederlands op Niveau, Nederlands naar Perfectie*

Er zit in deze leergang een duidelijke opbouw wat betreft het soort materiaal dat wordt aangeboden. In het eerste deel van de leergang (A0-A2) wordt vrijwel uitsluitend gebruik gemaakt van geacteerde luisterfragmenten. In de volgende delen wordt steeds meer authentiek materiaal aangeboden. Hoewel er in de geacteerde luisterfragmenten ook verbondenspraakprocessen plaatsvinden (met name linken en kleine afwijkingen in de categorieën modificatie en reductie), komen er in de authentieke fragmenten meer en ook extremere afwijkende uitspraakvarianten voor. Deze extremere afwijkingen vallen met name in de categorieën reductie en meervoudige processen (bijvoorbeeld [ɛixk] voor *eigenlijk*, [ɔpyement] voor *op een gegeven moment* en [tsə] voor *is zijn*). De leerders worden hier dus in de loop van hun leerproces steeds meer aan blootgesteld.

In de eerste drie delen van deze leergang wordt zo nu en dan een verstavaardigheidsoefening aangeboden (er is een uitgebreidere selectie beschikbaar, maar dit is extra materiaal), waarvan enkele zich richten op verbonden spraak. Er wordt een aantal verbondenspraakprocessen benoemd, waarbij de leerders voorbeelden en een korte uitleg krijgen. Hierbij gaat het met name om het linken en de modificatie van bijvoorbeeld *mijn*, *zijn*, *hij* en *zij* als deze woorden geen nadruk krijgen ([mən], [zən], [i] en [zə]). Over het algemeen is in *Nederlands in Gang* (A0-A2), *Nederlands in Actie* (A2-B1) en *Nederlands op Niveau* (B1-B2) dus beperkt aandacht voor het verstaan van verbonden spraak. In drie boeken zijn er slechts een handvol oefeningen die zich richten op het verstaan van verbonden spraak. Voor de verbondenspraakprocessen die aan bod komen geldt dat dit kort en oppervlakkig gebeurt. In het laatste deel, *Nederlands naar Perfectie* (B2-C1), is duidelijk meer aandacht voor verbonden spraak. Leerders maken op verschillende manieren kennis met verbondenspraakprocessen als linken en reductie, waarbij ook aandacht is voor extreem gereduceerde woorden (bijvoorbeeld [amal] voor *allemaal* en [ɔpxement] voor *op een gegeven moment*). Ze krijgen hier voorbeelden van en uitleg over en oefenen ermee in opdrachten.

In de handleiding van *Nederlands in Gang* worden docenten gewezen op het belang van verstavaardigheid. Het gaat hier om verstavaardigheid in het algemeen, er wordt niet ingegaan op het verstaan van verbonden spraak. Voor de hele leergang geldt dat docenten bij specifieke oefeningen advies krijgen over hoe ze deze kunnen aanbieden en wat ze erbij kunnen uitleggen. Op deze manier kunnen docenten tips krijgen over hoe ze bepaalde verstavaardigheidsoefeningen in hun les kunnen opnemen. Er wordt docenten bijvoorbeeld aangeraden om bij een oefening met verbonden spraak op het bord te laten zien welke woorden verbonden worden en welke klanken veranderen of wegvallen. In bijlage 1 is per

deel van de leergang te lezen wat er in de handleiding staat wat betreft verstavaardigheid en verbonden spraak.

4.2.3 Taaltalent (Deel 1 – Deel 3)

In de hele leergang wordt enkel gebruik gemaakt van geacteerd luistermateriaal, er is geen authentiek materiaal beschikbaar. Het valt dan ook op dat het op gebied van verbondenspraakprocessen slechts om kleine afwijkingen gaat, ook bij het hogere taalniveau. Clitalisatie komt met name veel voor, en daarnaast vinden ook reductie en modificatie regelmatig plaats. Hierbij geldt over het algemeen dat er slechts één segment dat wegvalt of verandert. Wat betreft reducties blijft het over het algemeen bij /n/-, /t/- en /r/-deletie. In de input worden de leerders in deze leergang dus niet blootgesteld aan extremere afwijkende uitspraakvarianten die ze tegen zouden komen in authentiek materiaal of die ze zullen tegenkomen in gesprek met moedertaalsprekers. De fragmenten worden per boek wel opgebouwd op gebied van lengte. Hoe hoger het taalniveau, hoe langer de luisterfragmenten duren.

In het eerste deel van de leergang (A0-A1) wordt veel aandacht besteed aan verstavaardigheid, door middel van oefeningen. Deze oefeningen richten zich veelal op woord-voor-woord verstaan, maar er is geen aandacht voor afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak. In het tweede deel (A1-A2) zijn minder verstavaardigheidsoefeningen beschikbaar. Wel zijn er uitspraakoefeningen die zich richten op verbondenspraakprocessen. Het verstaan van deze processen is ook onderdeel van deze oefeningen. Op deze manier maken leerders kennis met reductie aan de hand van het wegvallen van de woordfinale-/n/ na een sjwa en afwijkende uitspraakvarianten van *het* en *eigenlijk* (zie Bijlage 1.3.2). Hoewel er geen uitleg wordt gegeven wat betreft verbonden spraak, krijgen leerders in dit deel dus wel meerdere voorbeelden. In het derde en laatste deel van de leergang (A2-B1) zijn weer meer verstavaardigheidsoefeningen beschikbaar, maar deze richten zich niet op het verstaan van verbonden spraak. Op gebied van oefeningen, uitleg en voorbeelden blijft het aanbod van verbonden spraak dus zeer beperkt.

In elke handleiding wordt besproken waarom verstavaardigheid wordt aangeboden, namelijk om de algemene luistervaardigheid te verbeteren. In de handleiding van het eerste en het derde deel van de leergang worden aparte oefeningen besproken en staan tips en ideeën voor het aanbieden van de verstavaardigheidsoefeningen. Voorbeelden van deze tips zijn terug te vinden in Bijlage 1.3.

4.2.4 Code+ (Deel 1 – Deel 4)

Qua input zit er een duidelijke opbouw in deze leergang. In het eerste deel (A0-A1) wordt enkel gebruik gemaakt van geacteerd, goed verstaanbaar materiaal. Hoe hoger het niveau van de leerders, hoe meer authentiek materiaal er ingezet wordt. Ook werd er in het geacteerde materiaal later wat sneller gesproken en minder duidelijk gearticuleerd. Hoewel er op elk niveau afwijkende uitspraakvarianten voorkwamen, werden deze steeds frequenter en extremer. Naarmate de leerders een hoger taalniveau krijgen, worden ze dus steeds meer blootgesteld aan verbondenspraakprocessen. Dit gaat vrij geleidelijk. Aan het begin van het leerproces komen er bijvoorbeeld reducties voor waarin slechts één segment ontbreekt (meestal /n/-, /t/- en /r/-deletie), maar deze worden steeds extremer (bijvoorbeeld [wuvə] voor *we hoeven* en [wam] voor *waarom*). Daarnaast zijn er processen die op alle niveaus regelmatig voorkomen en weinig van elkaar verschillen, namelijk linken en modificatie.

Deze leergang maakt veel gebruik van verstavaardigheidsoefeningen. Bij veel geluidsfragmenten horen twee gatenteksten. Eerst luisteren de leerders naar het fragment. Als ze het voor de tweede keer beluisteren, beantwoorden ze begripsvragen. Daarna komen er twee soorten gatenteksten. In de eerste gatentekst is een aantal zinsdelen uit de tekst gehaald.

Tijdens het luisteren zetten de leerders deze zinsdelen op de juiste plek. In de tweede gatentekst ontbreekt een aantal woorden. De leerders luisteren nogmaals naar het fragment en typen de ontbrekende woorden in de tekst. Als ze de tweede gatentekst hebben ingevuld en gecontroleerd, luisteren de leerders nogmaals naar het fragment en lezen ze mee met het transcript. Deze werkwijze komt terug in alle delen van de leergang. Daarnaast bevat elk hoofdstuk de sectie ‘verstaan en nazeggen’, die een uitgebreide selectie verstavaardigheidsoefeningen bevat. Hoewel het soort oefening weinig verandert over de boeken heen, worden ze wel steeds moeilijker. In het laatste boek (B1-B2) komen in veel oefeningen ook afwijkende uitspraakvarianten voor. Bij het transcriberen van zinnen kwamen bijvoorbeeld de volgende uitspraakvarianten voor: [hɛpət] (*hebt het*), [tɪsə] (*het is een*) en [mɔhɔrə] (*moet je horen*). De cursisten komen dan dus in aanraking met verbonden spraak in de input, en oefenen daarnaast ook met het herkennen van woordgrenzen en het transcriberen van afwijkende uitspraakvarianten.

In geen van de delen wordt uitleg gegeven over verbonden spraak. Hoewel het in de input een vrij frequent voorkomend fenomeen is, wordt het verder niet benoemd. Er worden dan ook geen specifieke voorbeelden gegeven van verbondenspraakprocessen of afwijkende uitspraakvarianten.

In de handleidingen van de verschillende delen wordt beschreven dat verstavaardigheid een belangrijk onderdeel is van het taalleren, hoewel de online verstavaardigheidsoefeningen geen noodzakelijk onderdeel zijn. Ze kunnen het taalleerproces wel ondersteunen. In de handleidingen van de eerste twee delen wordt niet ingegaan op verbonden spraak. In de handleidingen van Deel 3 en Deel 4 worden verschillende oefeningen specifiek beschreven, waarbij ook tips worden gegeven voor het aanbieden van oefeningen met verbonden spraak.

4.2.5 Taal Vitaal – Nieuw en Taal Totaal – Nieuw

In deze leergang wordt enkel gebruik gemaakt van geacteerde luisterfragmenten. Er is dus geen authentiek materiaal beschikbaar. Wel valt op dat er in de geacteerde fragmenten vanaf het begin vrij snel gesproken wordt. Er wordt ook niet altijd duidelijk gearticuleerd. Vanaf A0 krijgen de leerders dus al wel te maken met verbondenspraakprocessen in de input. Hierbij gaat het met name om linken en subtiele modificaties en reducties. Het gaat dan bijvoorbeeld om deletie van /n/, /t/ en /r/. In het tweede deel van de leergang komen afwijkende uitspraakvarianten frequenter voor, maar het blijft over het algemeen bij vergelijkbare subtiele afwijkingen.

In Taal Vitaal – Nieuw (A0-A2) zijn verstavaardigheidsoefeningen opgenomen die zich richten op klankdiscriminatie op woordniveau en op zinsintonatie. Het gaat in de oefeningen niet om verbonden spraak. Een enkele keer krijgen de leerders wel een korte uitleg over modificatie op woordniveau: er wordt uitgelegd dat de [ɛi] kan veranderen in [ə] wanneer deze klank geen nadruk krijgt. Dit blijft dus zeer beperkt. In Taal Totaal – Nieuw (A2-B2) zijn bijna geen verstavaardigheidsoefeningen beschikbaar. Ook wordt er geen uitleg gegeven over verbonden spraak en de leerders krijgen geen voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten.

In beide handleidingen wordt niet gesproken over verbonden spraak. Er wordt wel uitgelegd waarom de focus bij luistervaardigheid ligt op globaal begrip. Hier wordt het meeste waarde aan gehecht, omdat het in taalgebruikssituaties meestal niet nodig is om elk gesproken woord te verstaan. Dit geeft inzicht in waarom er veel oefeningen zijn die zich richten op het globaal begrijpen van luisterteksten en niet zo zeer op het woord-voor-woord verstaan of het verstaan van verbonden spraak.

4.2.6 Contact! Nieuw (Deel 1 – Deel 3)

Op een paar liedjes na wordt in deze leergang enkel gebruik gemaakt van geacteerde luisterfragmenten. Er komen wel verbondenspraakprocessen in voor, maar over het algemeen blijft het bij kleine afwijkingen. Met name processen van linken komen frequent voor (cliticalisatie, resyllabificatie en degeminatie). Daarnaast vindt reductie en modificatie redelijk vaak plaats. Hierbij geldt over het algemeen dat er slechts één segment wegvalt of verandert. Bij reductie vindt met name /n/-, /t/- en /r/-deletie plaats. Dit geldt ook voor de fragmenten behorende bij het hogere taalniveau (Deel 3: A2-B1), hoewel er wel wat sneller gesproken wordt. Er zijn enkele voorbeelden van extremere afwijkende uitspraakvarianten, met name in de categorie meervoudige processen. Voorbeelden hiervan zijn het uitspreken van *zondag* als [zɔnəx] en het uitspreken van *van mijn* als [famə].

In de eerste twee delen (A0-A1 en A1-A2) van de leergang komen verstavaardigheidsoefeningen in elk hoofdstuk terug. Het gaat dan om invulteksten, het transcriberen van zinnen en oefeningen waarbij cursisten moeten aangeven welke woorden ze horen in een dialoog. In de input behorende bij deze oefeningen kunnen verbondenspraakprocessen voorkomen. Bij het transcriberen van zinnen kwam in een van de oefeningen bijvoorbeeld veel resyllabificatie voor: *wilt u pinnen?* → [(wɪl)(ty)] *pinnen?*, *hebt u een spaarkaart?* → [(hɛp)(ty)] *een spaarkaart?*. In het eerste deel zit ook een oefening die zich expliciet richt op verbonden spraak. Cursisten oefenen hier met /n/-deletie na een sjwa aan de hand van een liedje. In het tweede deel zit een oefening waarin de cursisten oefenen met het verstaan van *er* als cliticum. In het derde deel komen meerdere verstavaardigheidsoefeningen met verbonden spraak voor. De leerders maken kennis met verkorte uitspraakvarianten van *ik*, *hij*, *hem*, *het*, *mijn* en *een* en oefenen met het verstaan daarvan. Ook is er een oefening waar de leerders oefenen met het herkennen van aan elkaar gelinkte woorden.

In Contact! *nieuw* 1 krijgen de leerders bij één oefening uitleg en voorbeelden met betrekking tot verbonden spraak. Het gaat om deletie. In de uitleg staat dat veel Nederlanders de /n/ niet uitspreken bij verba die eindigen op -en en dat andere Nederlanders de sjwa niet uitspreken. De voorbeelden zien er als volgt uit: |rennə| of |renn'n|, |vallə| of |vall'n|, en |vliegə| of |vlieg'n|. In het tweede deel van de leergang wordt geen uitleg gegeven over verbonden spraak en zijn geen voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten beschikbaar. Bij de oefeningen die zich richten op verbonden spraak in het derde deel staat soms ook een korte uitleg over de vormen van verbonden spraak die voorkomen in de betreffende oefening. Cursisten krijgen voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten van *ik*, *hij*, *hem*, *het*, *mijn* en *een* en krijgen bij *hij* [i] ook een korte uitleg over wanneer de afwijkende vorm gebruikt wordt.

In de handleidingen van deze leergang wordt niet gesproken over verbonden spraak. De docenten krijgen dus geen tips met betrekking tot het aanbieden ervan.

4.2.7 Help!: Kunt u mij helpen?, Helpt u mij even? en Zal ik u even helpen?

Er zit een opbouw in deze leergang wat betreft de authenticiteit van het luistermateriaal. Vanaf het eerste deel (A0-A2) klinkt de spraak al redelijk natuurlijk en wordt er soms in een vrij hoog tempo gesproken. Wat betreft verbonden spraak komt met name linken, modificatie en reductie voor. Veelal gaat het om afwijkingen die zich beperken tot één segment. In het tweede deel (A2-B1) is er meer sprake van verbonden spraak en komen ook extremere reducties voor (bijvoorbeeld *eigenlijk* als [ɛixək] en *we hebben* als [wɛbə]). In het laatste deel (B1-B2) gaat dit nog een stap verder. De spraak klinkt erg authentiek en er komen dan ook regelmatig extremere afwijkende uitspraakvarianten voor (bijvoorbeeld *natuurlijk* als [tyrk], *voorbeeld* als [fɔbət] en *die hebben* als [jɛbə]).

In de hele leergang wordt gebruik gemaakt van verstavaardigheidsoefeningen, hoewel het er in het derde deel weinig zijn. Het gaat met name om gatenteksten. In *Helpt u mij even?* (A2-B1) zijn er drie verstavaardigheidsoefeningen die zich richten op verbonden spraak. De leerders worden bewust gemaakt van het feit dat klanken soms weg kunnen vallen en oefenen met het herkennen van zulke deletie. Ze moeten onderstrepen welke klanken niet worden uitgesproken of aangeven welke woorden aan elkaar verbonden worden. Aan de hand van deze oefening krijgen de leerders verschillende voorbeelden van verbondenspraakprocessen: *ik heb* → [kɛp] en *dat je een* → [datjən]. Er is dus aandacht voor het verstaan van verbondenspraakprocessen, maar het gaat om een beperkt aantal oefeningen die enkel in het laatste deel van de leergang aangeboden worden. In de andere delen zijn geen voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten beschikbaar. Ook wordt er geen uitleg gegeven met betrekking tot verbonden spraak.

4.3 Interim discussie

Om de onderzoeksvraag ‘Wat is de rol van het verstaan van verbonden spraak in NT2-onderwijs?’ te beantwoorden werden in deze sectie leergangen geanalyseerd om te bekijken in hoeverre hierin aandacht wordt besteed aan verbonden spraak. Er werden drie vormen van aandacht onderscheiden. Hierbij ging het om het aanbieden van verbonden spraak in de input, om opdrachten waarbij leerders oefenden met het verstaan van verbondenspraakprocessen, en om de aanwezigheid van uitleg en voorbeelden. Daarnaast werd bekeken of het verstaan van verbonden spraak werd besproken in de handleidingen.

4.3.1 Input

Voor alle leergangen geldt dat er verbonden spraak voorkomt in de input. In elke leergang en op elk niveau komt linken frequent voor, net als modificatie en reductie van één segment. Overeenkomstig met Ernestus (2000) waren deletie van de /n/, /t/ en /r/ het meest frequent. Hoewel ook klinkerreductie in het Nederlands een veelvoorkomende proces is (Schuppler, 2011), kwam dit in de input van de leergangen minder voor. De verschillen tussen de leergangen en de niveaus zitten vooral in de extremere afwijkende uitspraakvarianten. Bij de leergangen die gebruik maken van authentiek materiaal, was hier een duidelijke opbouw te herkennen in het aanbieden van dit materiaal. Hoe hoger het taalniveau van de leerders, hoe meer authentiek materiaal er wordt aangeboden. In het authentieke materiaal zitten meer en extremere verbondenspraakprocessen dan in de geacteerde luisterfragmenten. Op deze manier worden de leerders geleidelijk aan steeds meer blootgesteld aan verbonden spraak. Bij de leergangen die geen authentieke spraak aanbieden (Taaltalent, Taal Vitaal – Nieuw & Taal Totaal – Nieuw, Contact! *nieuw*) gebeurt dit zelden. Hoewel de luisterfragmenten ook moeilijker te verstaan worden door een opbouw in tempo, blijft het over het algemeen bij subtiele afwijkingen in de uitspraak.

4.3.2 Verstavaardigheidsoefeningen

Voor alle leergangen geldt dat er weinig verstavaardigheidsoefeningen zijn die zich specifiek richten op het verstaan van verbonden spraak. Als deze er wel zijn, komen deze met name voor op de hogere taalniveaus. Er is dan bijvoorbeeld aandacht voor linken, modificatie (bijvoorbeeld de veranderde uitspraak van *mijn* [mən] en *zijn* [zən]) of reductie (vooral de woordfinale /n/ na een sjwa). In het beperkte aantal verstavaardigheidsoefeningen dat zich richt op verbondenspraakprocessen komen bijna nooit extremere afwijkende uitspraakvarianten voor. Verder geldt over het algemeen juist dat er in het begin van het leerproces aandacht is voor verstavaardigheid in de oefeningen. Een veelvoorkomende oefening is de gatentekst. Hoewel deze oefening zich niet speciaal richt op het verstaan van

verbonden spraak, kan het wel zijn dat verbondenspraakprocessen voorkomen in de input die hiervoor gebruikt wordt. Hier wijzen de leergangen de leerders over het algemeen dus niet op.

4.3.3 Uitleg en voorbeelden

In alle leergangen was zeer weinig uitleg met betrekking tot verbonden spraak te vinden. In Nederlands naar Perfectie (B2-C1) wordt wel vrij uitgebreid ingegaan op processen van verbonden spraak en hoe deze in hun werk gaan. Hier krijgen de leerders ook veel voorbeelden van deze processen. Verder werden er over het algemeen weinig voorbeelden gegeven. Dit gebeurde een enkele keer als het ging om een veelvoorkomend proces, zoals bijvoorbeeld het verbinden van woorden of het wegvallen van de /n/ in woordfinale positie bij werkwoorden. In de meeste leergangen werden echter geen voorbeelden gegeven van afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak.

4.3.4 Handleiding

Een aantal leergangen bespreekt verstavaardigheid in het algemeen, waarbij soms ook tips gegeven worden voor een werkwijze met betrekking tot verstavaardigheid. In de meeste handleidingen wordt geen aandacht besteed aan het aanbieden van verbonden spraak en het verstaan ervan. Taaltalent, de Nederlands in Gang-serie, en Code+ bespreken losse oefeningen in hun handleidingen, waardoor docenten soms ook concrete handvatten krijgen voor het aanbieden van oefeningen die zich richten op het verstaan van verbonden spraak.

Al met al bestaat de aandacht die er is voor het verstaan van verbonden spraak voor het grootste deel uit input. Aan de hand van geluidsfragmenten komen de leerders in aanraking met verbondenspraakprocessen. Er kan gesteld worden dat de andere vormen aandacht (oefeningen, uitleg en voorbeelden) in de leergangen over het algemeen weinig voorkomen. In het grootste deel van de leergangen blijft het bij een beperkt aantal oefeningen en voorbeelden en zeer weinig uitleg wat betreft verbonden spraak.

Hoofdstuk 5: Interviews met NT2-docenten

5.1 Methode

Tussen juni en december 2020 zijn negen semigestructureerde interviews afgenomen bij NT2-docenten.

5.1.1 Participanten

Het interview werd afgenomen bij negen gecertificeerde NT2-docenten. Zij hadden allemaal ervaring met het geven van lessen aan hoogopgeleide leiders van het Nederlands. Er was veel spreiding wat betreft het aantal jaar dat ze werkzaam waren als NT2-docent (1-33 jaar, gemiddeld 13.67 jaar). Voor de certificering hebben drie docenten de EVC-procedure NT2-docent gedaan en zes docenten hebben een NT2-opleiding gevolgd. De docenten werkten bij verschillende soorten scholen: ROC's, hogescholen, universitaire talentcentra en particuliere taalscholen. Er was ook sprake van geografische spreiding. De docenten gaven les in Noord-Holland, Groningen, Gelderland, Limburg en Brabant.

5.1.2 Materialen

Het interview (zie Bijlage 2) was opgedeeld in verschillende secties: *achtergrond*, *lessen*, *motivaties* en *leergangen en methodes*. Met behulp van de vragen werd een beeld gecreëerd van de opleiding, ervaring en interesses van de docenten, van de lessen die de docenten geven en van het gebruik van leergangen. Wat betreft de lessen die de docenten geven richtten de vragen zich op het gebruik van authentiek materiaal, aandacht voor het verstaan van verbonden spraak en de motivaties voor de keuzes die ze maken.

5.1.3 Procedure

Om participanten voor het interview te werven is contact opgenomen met verschillende taalscholen met de vraag of docenten wilden meedoen aan het onderzoek. Geïnteresseerde docenten konden daar vervolgens op reageren. De interviews vonden plaats via Zoom. Hier is voor gekozen vanwege de restricties ten gevolge van Covid-19 en het advies om vanuit huis te werken. Daarnaast was het op deze manier gemakkelijker om geografische spreiding te realiseren. De interviews duurden 30-45 minuten. Over het algemeen werd vastgehouden aan het interviewschema, hoewel er soms wat van de volgorde werd afgeweken wanneer docenten iets noemden dat volgens het schema pas later aan bod zou komen. De interviews werden met toestemming van de participanten opgenomen. Na afloop van de interviews werden de antwoorden getranscribeerd en werd een samenvatting geschreven. De samenvattingen van de interviews zijn te vinden in Bijlage 3. Na afname van de interviews werd de informatie uit de verschillende interviews samengevat.

5.2 Resultaten

5.2.1 Achtergrondinformatie

Alle docenten gaven op het moment van het interview les aan hoogopgeleide cursisten. De meesten hebben ervaring met cursisten met verschillende opleidingsniveaus, maar richtten de antwoorden op de lessen aan hoogopgeleide cursisten. Alle docenten hebben lesgegeven aan verschillende ERK-niveaus, van beginnende leiders tot verder gevorderde leiders. Meerdere docenten gaven aan dat ze wat betreft taalverwerving het meest geïnteresseerd zijn in uitspraak en spreek- en luistervaardigheid. Andere onderdelen die genoemd werden waren woordenschat, spraakontwikkeling, verstaanbaarheid en syntax.

5.2.2 Authentiek materiaal

Alle geïnterviewde docenten maken gebruik van authentiek luistermateriaal in hun lessen, ook buiten de leergang om. De frequentie hiervan verschilt wel, van elke les tot ongeveer één op de vier lessen. Over het algemeen hoort hier dan ook een vorm van een opdracht bij. Er wordt gezamenlijk over gesproken of er zijn specifiekere opdrachten (bijv. een titel geven of een samenvatting maken). De meeste docenten gaven aan dat het Nederlandse taalniveau van de cursisten de keuze wat betreft het gebruik van authentiek materiaal beïnvloedt. Dit gebeurt op verschillende manieren. De meeste docenten gaven aan dat ze bij lagere taalniveaus minder gebruik maken van authentiek materiaal. Redenen hiervoor zijn dat er weinig materiaal beschikbaar is voor deze niveaus en dat ze hun cursisten niet willen frustreren met moeilijke luisterteksten. Andere docenten gaven aan dat het niet de frequentie van het gebruik van authentiek materiaal beïnvloedt, maar wel het soort materiaal. Bij lagere taalniveaus wordt bijvoorbeeld gekozen voor langzame liedjes en ander makkelijker verstaanbaar materiaal. Bij hogere taalniveaus kan het materiaal uitgekozen worden op onderwerp en is de moeilijkheidsgraad van de input minder belangrijk. Ook bijbehorende opdrachten kunnen anders zijn.

5.2.3 Verbonden spraak

De docenten hebben verschillende opleidingen gevolgd. Sommige van hen hebben in hun opleiding geleerd wat verbonden spraak is, terwijl het bij anderen niet aan bod is gekomen. Twee docenten hebben ook handvatten gekregen voor hoe ze verbondenspraakprocessen aan kunnen bieden in hun lessen. Ze kregen dan voorbeelden van oefeningen die het verstaan van verbonden spraak konden trainen.

De meeste docenten besteden aandacht aan afwijkende uitspraakvarianten in hun lessen. Dat doen ze bijvoorbeeld door voorbeelden te geven van belangrijke en veelvoorkomende woorden en processen. Een aantal docenten noemde dat ze de cursisten bewust maken van de /n/-deletie na een sjwa bij werkwoorden, van woorden als *mijn* [mən] en *zijn* [zən] en van cliticisatie met *hij* [i], *hem* [əm] en *het* [ət]/[t]. Een andere manier waarop het onder de aandacht gebracht wordt is door zelf wat sneller en slordiger te gaan spreken. Door daarna te herhalen wat gezegd werd of iets fonetisch op te schrijven, worden cursisten zich bewust van verschillen tussen gesproken verbonden spraak en de aangepaste spraak uit het boek. Het gaat hier met name om veelvoorkomende processen en subtiele afwijkingen. Aan extreme afwijkende uitspraakvarianten wordt door docenten over het algemeen weinig aandacht besteed.

Voor de meeste docenten geldt dat ze aandacht besteden aan verbonden spraak wanneer het opkomt in de les. Dit kan zijn wanneer het in een luisterfragment voorkomt of door zelf een vraag te stellen waar een proces van verbonden spraak in blijkt te zitten. Zo komt het vaak aan bod, maar over het algemeen wel spontaan. Een andere docent besteedt in beginnersgroepen wel in elke les aandacht aan voor- en nazeggen, waarbij het ook gaat om het verstaan en uitspreken van afwijkende uitspraakvarianten. Het besteden van aandacht aan het verstaan van verbonden spraak is voor de meeste docenten dus geen systematisch terugkomend onderdeel.

De meeste docenten bieden de verstavaardigheidsoefeningen aan die bij de leergang horen. Aangezien het aantal verstavaardigheidsoefeningen met verbonden spraak in de leergangen vrij beperkt is, zullen leerders dus niet vaak oefenen met het verstaan van verbonden spraak aan de hand van opdrachten. Soms maakt een docent zelf bijvoorbeeld een gatentekst of een oefening waarbij de cursisten aangeven hoeveel woorden er in een zin zitten. De docenten gaven aan dat de oefeningen zich vrijwel nooit specifiek op verbonden spraak richten, hoewel er soms wel verbondenspraakprocessen voorkomen in de input bij de

oefeningen.

De docenten merken dat er in de leergangen vooral bij de beginners aandacht is voor verstavaardigheid. Na A2 komt het nog weinig voor. De meeste docenten laten veelvoorkomende verbondenspraakprocessen ook al vroeg naar voren komen, zodat de cursisten deze uitspraakvarianten al snel kunnen herkennen. Het gaat dan vooral om de /n/-deletie en cliticisatie van *het*, *hem* en *hij*. De docenten hebben het idee dat de training in verstavaardigheid en de aandacht voor verbonden spraak processen ervoor zorgt dat leerders input beter leren verstaan. Ze toetsen dit echter niet, dus het is vooral een gevoel.

5.2.4 Motivaties

De docenten gaven verschillende redenen om aandacht te besteden aan verbonden spraak. Een reden die door meerdere docenten genoemd werd, was dat leerders hun kennis in ‘de echte wereld’ moeten gaan inzetten. Daar wordt slordig gesproken en daar moeten ze mee om kunnen gaan. Het gebruik van authentiek materiaal met verbonden spraak processen kan cursisten hierop voorbereiden, net als voorbeelden van en uitleg over deze processen. Als ze in de les bewust worden gemaakt van deze processen, kunnen ze hier beter mee omgaan. Een belangrijke reden voor docenten om verstavaardigheidsoefeningen aan te bieden op lagere taalniveaus, was dat gesproken taal voor leerders nog één brei is. Het is belangrijk dat de cursisten een link leren leggen tussen hoe iets geschreven wordt en wat ze horen.

Er werden twee redenen gegeven voor het hebben van weinig of geen aandacht voor verbonden spraak in de lessen. De eerste reden was dat er weinig aandacht aan wordt besteed in de leergang, waardoor het al snel minder aan bod komt. Daarnaast gaven docenten aan dat de cursisten heel veel moeten leren en ze keuzes moeten maken. Er is daardoor niet altijd tijd om (veel) aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak. Dit geldt echter niet voor alle docenten. De docenten verschillen dan ook van mening in hoeverre ze meer aandacht aan verbonden spraak zouden willen besteden dan dat ze nu al doen. Sommige docenten vinden het niet nodig om er meer aandacht aan te besteden, omdat ze genoeg tijd hebben om er de gewenste hoeveelheid aandacht aan te besteden. Voor andere docenten geldt dat ze aan de hand van het interview beseften dat ze verbonden spraak meer aan bod kunnen laten komen in hun lessen. Sommige docenten willen dit meer gaan doen bij beginners, terwijl andere docenten juist meer aandacht zouden willen besteden aan het verstaan van verbonden spraak bij de hogere taalniveaus. De reden dat het nog niet gelukt is om dit te doen, is tijdsdruk en een gebrek aan materiaal.

5.2.5 Leergangen

De docenten verschillen van mening over de leergangen die ze gebruiken. Een aantal vindt dat hun leergang meer aandacht aan verbonden spraak zou moeten besteden. Nu moet het volgens hen echt uit de docent zelf komen. Een andere docent vindt ook dat de leergang er weinig aan doet, maar vraagt zich tegelijkertijd af of dat ook wel nodig is. Net als een andere docent gaf zij aan dat het vooral ligt aan de manier waarop je als docent omgaat met het materiaal dat je hebt.

5.3 Interim discussie

Aan de hand van de interviews kan de deelvraag ‘Hoe wordt in het huidige NT2-onderwijs aandacht besteed aan het verstaan van verbonden spraak?’ mede beantwoord worden. Op basis van de interviews kan dus geconcludeerd worden dat alle leerders in aanraking komen met verbonden spraak in authentieke input, hoewel het varieert hoe vaak dit gebeurt. Er is dus sprake van impliciete aandacht voor verbonden spraak, ook voor extremere afwijkende uitspraakvarianten. Dit geldt echter met name voor de hogere taalniveaus en veel minder voor de beginnende leerders.

Expliciete aandacht voor het verstaan van verbonden spraak komt ook voor, aan de hand van voorbeelden en korte uitleg van docenten. De meeste docenten wijzen cursisten aan de hand van de spraak in luisterfragmenten of via hun eigen spraak op veelvoorkomende verbondenspraakprocessen. Processen die een aantal keer genoemd werden door de docenten waren cliticisatie, /n/-deletie en de modificatie van bijvoorbeeld *mijn* en *zijn*. Een veelvoorkomend proces als assimilatie werd niet specifiek door de docenten genoemd en er blijkt ook weinig aandacht te worden besteed aan extremere afwijkende uitspraakvarianten. Het is echter lastig te zeggen hoe vaak docenten over het algemeen voorbeelden van en uitleg geven over verbonden spraak geven. Oefeningen die focussen op het verstaan van verbonden spraak worden weinig ingezet.

De docenten vinden het belangrijk dat leerders verbonden spraak leren verstaan, maar het lukt hen vaak niet om er de gewenste aandacht aan te besteden. Dit komt met name doordat ze hier weinig tijd voor hebben en doordat het weinig voorkomt in de leergangen. Voor docenten zou het makkelijker zijn om meer aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak wanneer leergangen dit meer zouden aanbieden.

Hoofdstuk 6: Discussie

In deze scriptie stond de volgende vraag centraal; ‘Hoe kan het NT2-onderwijs verbeterd worden wat betreft het verstaan van verbonden spraak?’. Om die vraag te beantwoorden werden twee deelvragen opgesteld. Aan de hand van de eerste deelvraag, ‘Hoe wordt in het huidige NT2-onderwijs aandacht besteed aan het verstaan van verbonden spraak?’, werd een beeld geschetst van de rol van het verstaan van verbonden spraak in het NT2-onderwijs. Voor de tweede deelvraag, ‘Hoe kan het verstaan van verbonden spraak getraind worden?’, werd een literatuurstudie uitgevoerd. De resultaten van de eerste deelvraag worden meegenomen in de bespreking van de tweede deelvraag. Op deze manier kan bekeken worden in hoeverre de aanbevelingen uit de literatuurstudie reeds worden ingezet in het huidige NT2-onderwijs en op welke punten het onderwijs in het verstaan van verbonden spraak verbeterd kan worden. Hiervoor wordt een aantal aanbevelingen opgesteld.

6.1 Het verstaan van verbonden spraak in het huidige NT2-onderwijs

Aan de hand van de leerganganalyse en de interviews met de docenten kan de vraag beantwoord worden in hoeverre het huidige onderwijs aandacht besteedt aan het verstaan van verbonden spraak. In de leerganganalyse werd gekeken naar de input die de leerders kregen aan de hand van de luisterfragmenten, naar de opdrachten met betrekking tot verstavaardigheid van verbondenspraakprocessen en naar eventuele uitleg en voorbeelden die gegeven werden. De docenten werd gevraagd of en op welke manieren zij aandacht besteden aan het verstaan van verbonden spraak en wat hun redenen daarvoor zijn. Hieronder wordt per onderdeel besproken in hoeverre er door leergangen en docenten aandacht aan wordt besteed.

6.1.1 Input

Op basis van deze studie kan gesteld worden dat vrijwel alle leerders in het NT2-onderwijs in aanraking zullen komen met verbondenspraakprocessen in de input die ze krijgen. In elke leergang wordt gebruik gemaakt van fragmenten waar verbondenspraakprocessen in voorkomen, hoewel de frequentie en extremiteit hiervan sterk wisselen. Over het algemeen geldt dat leerders die leergangen gebruiken die enkel geacteerd materiaal aanbieden minder worden blootgesteld aan verbonden spraak. Ook komen deze leerders minder in aanraking met extremere afwijkende uitspraakvarianten. In authentiek materiaal kwamen namelijk niet alleen meer afwijkende uitspraakvarianten voor, maar ook sterker afwijkende varianten (bijvoorbeeld [ɛixk] voor *eigenlijk*, [ɔpyevəment] voor *op een gegeven moment* en [fɔls] *mij* voor *volgens mij*). Het viel op dat in alle input cliticisatie, modificatie in de vorm van assimilatie en reductie van /n/, /t/ en /r/ verreweg de meest frequent voorkomende verbondenspraakprocessen waren. Wat betreft reductie komt deze bevinding overeen met het onderzoek van Ernestus (2000), waaruit bleek dat /n/, /t/ en /r/ de segmenten bleken te zijn die het meest wegvielen.

Alle docenten gaven aan dat ze gebruik maken van authentieke audio- of videofragmenten buiten de leergang om. Op deze manier zullen vrijwel alle leerders dus te maken krijgen met verbonden spraak in authentiek materiaal. De docenten gaven wel aan dat ze op de lagere taalniveaus (A0-A2) minder gebruik maken van zulk soort authentiek materiaal, omdat het taalgebruik dan vaak te moeilijk is voor de cursisten. Ook in de fragmenten van de leergangen was te horen dat er een opbouw was in de moeilijkheidsgraad van de input. Op de hogere taalniveaus komt meer verbonden spraak voor dan in het materiaal voor beginnende leerders.

Wat betreft de aanwezigheid van verbonden spraak in de input kan dus geconcludeerd worden dat alle leerders op een bepaalde manier blootgesteld worden aan verbonden spraak en dat de hoeveelheid hiervan oploopt naarmate ze taal meer verwerven. Het is echter belangrijk om te onthouden dat er verschillen zijn in de frequentie en extremiteit van de

afwijkende uitspraakvarianten die leerders te horen krijgen. Hierbij geldt dat leerders die meer naar authentiek materiaal luisteren, meer worden blootgesteld aan verbonden spraak en ook meer te maken krijgen met sterker afwijkende uitspraakvarianten.

6.1.2 Verstavaardigheidsoefeningen

De leergangen verschillen sterk in de hoeveelheid verstavaardigheidsoefeningen die ze aanbieden. Zo wordt bij Code+ op elk niveau in elk hoofdstuk een uitgebreide selectie verstavaardigheidsoefeningen aangeboden, terwijl dit in andere de leergangen minder voorkomt. Hoewel er over het algemeen meer verstavaardigheidsoefeningen worden aangeboden op de lagere taalniveaus, komen oefeningen die zich specifiek richten op verbondenspraakprocessen meer voor op de hogere taalniveaus. Het gaat hierbij echter om een klein aantal oefeningen, waar bijvoorbeeld /n/-deletie en het verbinden van woorden aan bod komen. De meeste docenten volgen de leergang wat betreft verstavaardigheidsoefeningen. Sommige docenten voegen af en toe een extra oefening toe, maar dit komt niet vaak voor. Hoewel het afhankelijk is van de leergang en van de docent in hoeverre leerders oefenen met het verstaan van verbonden spraak aan de hand van oefeningen, geldt over het algemeen dat dit weinig gebeurt.

6.1.3 Uitleg en voorbeelden

In de leergangen wordt weinig tot geen uitleg gegeven over verbondenspraakprocessen. Wat betreft de meest frequent voorkomende verbondenspraakprocessen geldt dat sommige leergangen de leerders op een bepaald punt in het leerproces wijzen op cliticisatie van *het*, *hem*, *hij* of *er* of op het wegvallen van de /n/ in woordfinale positie. Ook docenten geven aan hun cursisten hierop te wijzen. Assimilatie werd niet benoemd door de docenten en ook in leergangen komt dit niet aan bod. Ook was er weinig tot geen sprake van uitleg over of voorbeelden van /t/- en /r/-deletie. Wat betreft minder frequent voorkomende verbondenspraakprocessen lijken ook extreme afwijkende uitspraakvarianten maar zeer zelden voor te komen in uitleg of voorbeelden. Docenten bleken het in het algemeen lastig te vinden om in te schatten hoe vaak ze zulke expliciete aandacht besteden aan verbonden spraak, omdat dit veelal spontaan gebeurt. Het is daarom moeilijk te zeggen hoe vaak deze uitleg en voorbeelden met betrekking tot verbonden spraak in de praktijk voorkomen.

6.1.4 Motivaties

In de handleidingen van de leergangen wordt vrijwel nergens besproken waarom er wel of geen aandacht wordt besteed aan het verstaan van verbonden spraak. Hier kan dus weinig over gezegd worden. Aan de hand van het interview werd wel duidelijk wat de motivaties van docenten zijn wat betreft het besteden van aandacht aan het verstaan van verbonden spraak. Docenten besteden aandacht aan het verstaan van verbonden spraak zodat de cursisten voorbereid zijn op de spraak die ze buiten de les horen. Het lukt hen echter vaak niet om de gewenste hoeveelheid aandacht aan het verstaan van verbonden spraak te besteden, omdat er veel onderdelen zijn die aandacht behoeven en omdat het weinig voorkomt in de leergangen die de docenten gebruiken. Sommige docenten gaven aan dat leergangen meer aan verstavaardigheid kunnen doen. Andere docenten vonden echter dat het niet nodig is dat leergangen meer aandacht besteden aan verbonden spraak, omdat docenten dit zelf kunnen doen.

Naar aanleiding van de leerganganalyse en de interviews met de docenten kan geconcludeerd worden dat de aandacht voor het verstaan van verbonden spraak met name bestaat uit input. De vraag is echter of leerders zich op deze manier bewust worden van de processen die zich voordoen, en of dit nodig is voor het verstaan van verbonden spraak. In de bespreking van de

tweede deelvraag wordt dieper ingegaan op de mogelijke leeropbrengsten van zowel impliciete als expliciete aandacht voor het verstaan van verbonden spraak. Wat betreft expliciete aandacht blijken leerders vooral afhankelijk te zijn van hun docent. Het wisselt echter per docent of en hoeveel aandacht hiervoor is en het is over het algemeen geen onderdeel dat vast in de lesstof wordt verwerkt.

6.2 Hoe kan de aandacht voor verstavaardigheid van verbonden spraak in het onderwijs verbeterd worden?

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag ‘Hoe kan begrip van verbonden spraak getraind worden?’ is een literatuurstudie gedaan. Hieronder worden de aanbevelingen uit de literatuur besproken. Er wordt bekeken hoe deze aanbevelingen zich verhouden tot het huidige onderwijs en op welke punten het onderwijs met betrekking tot het verstaan van verbonden spraak verbeterd kan worden. Er wordt ook besproken waar op pedagogisch gebied rekening mee moet worden gehouden.

Volgens Hulstijn (2004) is het herkennen van woorden in verbonden spraak een kwestie van impliciet leren en kunnen leerders dit trainen door herhaald te luisteren naar spraak en daarna te lezen wat ze hadden moeten verstaan. In verschillende leergangen wordt deze manier van werken gestimuleerd. De meeste leergangen hebben transcripten beschikbaar van de luisterfragmenten en in de handleidingen voor docenten wordt hen aangeraden de fragmenten meermaals te laten horen. Meerdere docenten gaven aan dat ze deze manier van werken gebruiken bij luisterfragmenten.

Uit het onderzoek van Kennedy en Blanchet (2014) bleek dat het leerders kan helpen om gebruik te maken van context bij het verstaan van verbonden spraak. Daarnaast is het volgens hen belangrijk om leerders expliciete instructie te geven over verbondenspraakprocessen. Uit de resultaten van de huidige studie bleek dat docenten de cursisten helpen om gebruik te maken van de context, maar dat er minder aandacht is voor de expliciete instructie van verbondenspraakprocessen. Op gebied van expliciete instructie zou het huidige onderwijs dus verbeterd kunnen worden.

6.2.1 Het aanbieden van verbonden spraak bij beginnende leerders

Volgens Verboog en Adèr (2015) dient er al in een vroeg stadium van het taalverwervingsproces aandacht te worden besteed aan het verstaan van verbonden spraak. Voor de docenten geldt dat een aantal op de lagere taalniveaus aandacht besteedt aan het verstaan van verbonden spraak. Zo geven sommigen in de eerste lessen al aan dat de /n/ in woordfinale positie na een sjwa vaak niet wordt uitgesproken of doen ze voor hoe *het* in verbonden spraak vaak anders wordt uitgesproken. Het gaat hierbij om verbondenspraakprocessen die vaak voorkomen en weinig afwijken van de canonieke vorm. Overeenkomstig met de bevindingen van Verboog en Adèr (2015) bleek er in de bestudeerde leergangen op de lagere taalniveaus weinig aandacht te zijn voor het verstaan van verbonden spraak. Deze aandacht bestaat vrijwel uitsluitend uit subtiele afwijkende uitspraakvarianten in de input. Om in een eerder stadium aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak zouden leergangen in het materiaal voor beginners meer gebruik kunnen maken van authentiek materiaal, of uitleg en voorbeelden kunnen geven van veelvoorkomende verbondenspraakprocessen.

Hoewel alle docenten gebruik maken van authentiek luistermateriaal, gaven de meeste aan dat dit op de lagere taalniveaus moeilijker is. Er is weinig geschikt materiaal, omdat het taalniveau al snel te hoog is. Rost (2006) stelt dat een tekst van een hoger niveau toch ingezet kan worden door cursisten voor te bereiden op de tekst. Dit kan door het geven van taken voorafgaand aan het luisteren, die zich richten op de inhoud van de tekst of op bepaalde

woorden die in de tekst voorkomen. Leergangen zouden op de lagere taalniveaus meer authentiek materiaal kunnen inzetten door zulk soort taken toe te voegen, of door aan te geven dat docenten de leerders goed op deze teksten dienen voor te bereiden. Meerdere docenten gaven aan dat ze hun cursisten op teksten voorbereiden door woorden vooraf te bespreken of voorkennis te activeren. Hier werd in het interview echter niet specifiek naar gevraagd. Aangezien leerkrachten wordt aangeraden hun cursisten op die manier voor te bereiden op luistermateriaal (Bossers et al., 2015), wordt dit waarschijnlijk door meer docenten ingezet dan in de interviews naar voren is gekomen. Hoewel ze dit waarschijnlijk niet zullen doen met het specifieke doel om authentieke teksten aan te bieden, kan het wel helpen bij het inzetten van zulke teksten in de les.

Een andere manier waarop volgens Rost (2006) authentiek materiaal op lagere niveaus ingezet kan worden is door teksten uit te werken in plaats van te versimpelen. Het is echter gemakkelijker voor te stellen hoe dit werkt bij leesteksten dan bij authentieke audio- en videofragmenten. Een manier waarop dit zou kunnen is door authentieke luisterteksten te kiezen en deze uit te laten spreken door acteurs. Dit is wat ook gebeurt in *Contact! nieuw*, waarbij in de opdracht bijvoorbeeld benoemd wordt dat Koning Willem Alexander in het fragment te horen is, maar de tekst uitgesproken wordt door een acteur. De tekst kan dan op een lager tempo worden uitgesproken, met natuurlijke herhaling en parafrase (Rost, 2006). De verbondenspraakprocessen die voorkomen in het authentieke fragment zouden kunnen worden overgenomen, waardoor de leerders hier nog steeds mee in aanraking komen. Leergangen zouden deze strategie kunnen gebruiken bij authentieke fragmenten waarvan het taalgebruik ook na het voorbereiden op de tekst van een te hoog niveau is. Een mogelijk nadeel van deze strategie is dat het taalgebruik niet meer volledig authentiek is en het wellicht minder natuurlijk klinkt.

6.2.2 Oefenen met specifieke afwijkende uitspraakvarianten

In de literatuurstudie werd ook een aantal aanbevelingen gedaan dat zich richt op expliciete training van het verstaan van verbonden spraak. Bossers et al. (2015) raden aan om leerders expliciet te laten oefenen met woorden die regelmatig voorkomen met een afwijkende uitspraakvariant (bijvoorbeeld [tyk] voor *natuurlijk*). In de huidige studie werd deze vorm van aandacht vrijwel niet teruggevonden. Soms wordt er een voorbeeld gegeven van een veelvoorkomende reductie, maar er wordt nauwelijks getraind met het verstaan ervan. Wong et al. (2017) geven een soortgelijke aanbeveling. Zij stellen dat het goed zou zijn om T2-leerders te laten trainen met de verschillen tussen woorden in volledige vorm en gereduceerde vorm.

Ito (2006) beschrijft de aanpak van ‘focus on form’. Deze aanpak sluit aan bij de adviezen van Bossers et al. (2015) en Wong et al. (2010) met betrekking tot het aanbieden van verbonden spraak. De aandacht van leerders wordt met deze aanpak gefocust op taalelementen die op dat moment geleerd moeten worden. Dit kan een proces van verbonden spraak zijn of een specifiek voorbeeld van een afwijkende uitspraakvariant. Ito (2006) stelt dat het bij oefeningen waarmee het verstaan van reducties getraind wordt belangrijk is dat gebruik en begrip van de reductie in de communicatie nodig is om de opdracht succesvol uit te voeren (Ito, 2006). Deze aanpak zou meer ingezet kunnen worden om de aandacht van leerders te richten op verbondenspraakprocessen en hen hiermee te laten oefenen.

Uit de resultaten van Khaghaninezhad en Jafarzadeh (2014) kwam ook naar voren dat een training die zich richt op specifieke afwijkende uitspraakvarianten tot een betere verstavaardigheid van verbonden spraak leidt. De training bestond uit expliciete instructie met betrekking tot reducties, die in context werden aangeboden (Khaghaninezhad & Jafarzadeh, 2014). Deze resultaten wijzen erop dat aandacht voor specifieke reducties en de bijbehorende instructie effectief kan zijn in het leren verstaan en begrijpen van afwijkende

uitspraakvarianten. Bij het aanbieden van instructie over verbonden spraak is het belangrijk om te onthouden dat dit vooral zinvol is bij simpele, veelvoorkomende, makkelijk te formuleren en te onthouden regels met weinig uitzonderingen (Bossers et al., 2015).

Dat meer verbonden spraak in de input al kan leiden tot beter begrip, blijkt uit de resultaten van Brand en Ernestus (2018). Zij vonden dat leerders de gereduceerde varianten die ze vaker gehoord hadden ook beter konden verstaan. Dit wijst erop dat frequente blootstelling aan reducties, zonder bijbehorende instructie of oefeningen ook kan leiden tot meer begrip van teksten met afwijkende uitspraakvarianten. Deze vorm van aandacht aan verbonden spraak komt reeds in alle leergangen voor, hoewel de leeropbrengst waarschijnlijk hoger zal zijn bij leergangen die meer gebruik maken van authentiek materiaal.

6.2.3 Pedagogische overwegingen

Uit pedagogisch oogpunt is het van belang dat er bij het creëren van onderwijs wat betreft het verstaan van verbonden spraak rekening wordt gehouden met het aanbieden van ‘begrijpelijke input’ en het ontwikkelen van een zwak affectief filter. Wat betreft ‘begrijpelijke input’ gaat het om input die net boven het huidige niveau van leerders ligt. Voor het ontwikkelen van een zwak affectief filter is het van belang dat leerders gemotiveerd zijn, zelfvertrouwen hebben en weinig angstgevoelens hebben. Deze zaken kunnen ervoor zorgen dat de overgang van input naar verwerving soepeler verloopt (Krashen, 1982).

Het is dus zaak dat er bij het besteden van aandacht aan het verstaan van verbonden spraak gebruik wordt gemaakt van materiaal dat ‘begrijpelijke input’ bevat en affectieve betrokkenheid uitlokt. Authentiek materiaal kan aan beide eisen voldoen, hoewel daarbij aan een aantal voorwaarden voldaan moet worden (Mishan, 2005). Docenten in het huidige onderzoek waren over het algemeen terughoudend wat betreft het gebruik van authentiek materiaal bij de lagere taalniveaus (A0-A1). Dit had te maken met een gebrek aan materiaal dat wat betreft taalgebruik paste bij het niveau van de leerders en de zorg de leerders te frustreren met input die te moeilijk is. Dit komt overeen met de stelling van Olijhoek en Valk (2018) dat het lastig is om authentieke teksten te gebruiken omdat de taal in die teksten vaak te ingewikkeld is. Volgens hen kunnen authentieke fragmenten echter goed gebruikt worden om actualiteiten in de klas te bespreken, of voor andere activiteiten waarbij cursisten niet de volledige tekst hoeven te begrijpen (Olijhoek & Valk, 2018). Er is dan sprake van ‘begrijpelijke input’, omdat de leerders voldoende begrijpen om het doel te bereiken. Voordelen van authentiek materiaal boven andere ‘begrijpelijke input’ is dat het zeer rijke input met verbonden spraak bevat en dat er meer keuze is uit materiaal dat aansluit bij de interesses en persoonlijke en culturele contexten van leerders (Mishan, 2005). Waar de meeste docenten gebruik maken van authentiek materiaal, geldt dit niet voor alle leergangen. Voor sommige leergangen is dit dus een mogelijk verbeterpunt.

Wat betreft oefeningen voor het verstaan van verbonden spraak is het ook belangrijk dat de leerders gemotiveerd blijven (Ellis, 2012). Het zou daarbij helpen als leergangen relevante en activerende oefeningen aanbieden met betrekking tot het verstaan van verbonden spraak.

6.3 Aanbevelingen: Verstaan van verbonden spraak in het onderwijs

Aan de hand van de resultaten van de studie van het huidige onderwijs in het verstaan van verbonden spraak en de literatuurstudie doe ik een aantal aanbevelingen wat betreft het besteden van aandacht aan het verstaan van verbonden spraak in het NT2-onderwijs. In deze aanbevelingen worden de resultaten van de verschillende onderdelen samengebracht. Op basis van de leerganganalyse en interviews in combinatie met de literatuurstudie is duidelijk geworden waar nog verbeterpunten liggen in het huidige onderwijs met betrekking tot het verstaan van verbonden spraak. Aan de hand hiervan worden praktische aanbevelingen

gedaan. Hierbij wordt rekening gehouden met zowel taalkundige als pedagogische overwegingen. De aanbevelingen zijn onder te verdelen in twee categorieën: authentiek materiaal en verstavaardigheidstraining. Er wordt dus zowel aandacht besteed aan impliciet leren, aan de hand van authentiek materiaal, als aan expliciete training in het verstaan van verbonden spraak.

6.3.1 Authentiek materiaal

In de leerganganalyse viel op dat met name op de lagere taalniveaus weinig gebruik gemaakt wordt van authentiek materiaal. Ook de docenten gaven aan dat zij authentieke fragmenten vooral inzetten op de hogere taalniveaus. Aangezien uit de leerganganalyse gebleken is dat afwijkende uitspraakvarianten frequenter voorkwamen in authentiek materiaal en deze ook extremer waren, zou het voor het oefenen met verbonden spraak goed zijn als leerders hier meer aan blootgesteld worden. Hierbij moet rekening gehouden worden met het bezwaar van docenten dat het taalgebruik in deze fragmenten vaak te hoog is voor leerders op de lagere taalniveaus. Op basis van deze resultaten doe ik de volgende aanbevelingen met betrekking tot het aanbieden van authentiek materiaal:

1. Leergangen zouden meer authentieke video- en luisterfragmenten kunnen aanbieden. Dit geldt met name voor de lagere taalniveaus, omdat een aantal leergangen dit op de hogere taalniveaus reeds doet. Meer blootstelling aan authentieke, verbonden spraak zou kunnen leiden tot een betere verstavaardigheid van die spraak (Brand & Ernestus, 2018). Er is een aantal voorwaarden verbonden aan deze aanbeveling:
 - a. Leerders dienen voorbereid te worden op dit luistermateriaal, omdat het taalgebruik, zeker op de lagere taalniveaus, boven het huidige taalniveau zal liggen. Zoals Rost (2006) benoemt kan dit door taken toe te voegen die zich richten op de inhoud van de tekst of op belangrijke woorden die in het fragment voorkomen. Dit soort taken wordt reeds ingezet door een aantal docenten en leergangen. Deze voorbereiding kan ervoor zorgen dat het authentieke materiaal toch ‘begrijpelijke input’ (Krashen, 1982) bevat.
 - b. Het doel van deze fragmenten is niet dat de leerders de volledige tekst begrijpen. Vanwege het ingewikkelde taalgebruik zou het leerders frustreren wanneer verwacht wordt dat zij de gehele tekst dienen te begrijpen (Olijhoek & Valk, 2018). Bij beginnende leerders kunnen korte videofragmenten gebruikt worden waarbij het beeld veel context biedt, zoals bijvoorbeeld een reclamefragment of een sketch. Deze korte video’s kunnen worden ingezet als een leuke starter of afsluiting van de les of als intermezzo tussen lesonderdelen. Ook kunnen korte video’s gebruikt worden om een nieuw onderwerp te introduceren. Hierbij is het wederom van belang dat er gekozen wordt voor een fragment waarbij de beelden veelzeggend zijn en de tekst daardoor niet volledig begrepen hoeft te worden. Op deze manier komen leerders op een luchtige manier in aanraking met authentieke spraak, zonder dat het taalgebruik hen afschrikt.
 - c. Ondersteun de leerders bij de verwerking van het authentieke materiaal. Om te voorkomen dat het materiaal of de oefeningen de leerders het idee geven dat ze nog niet competent genoeg zijn, kan de docent hen ondersteunen. Sommige docenten gaven in het interview aan dat ze de leerders laten weten dat ze niet alles hoeven begrijpen. Daarnaast kan het helpen om samenwerking bij de oefeningen te stimuleren en het doel van de tekst en de oefeningen goed over te brengen (Mariani, 1997; Gibbons, 2002; Burden, 2004).

2. Selecteer audio- of videofragmenten op basis van relevantie met betrekking tot het onderwerp en de doelgroep. Volgens Mishan (2005) wordt er bij fragmenten met name gericht op het taalniveau van cursisten en minder op persoonlijke of culturele contexten. Docenten geven aan dat dit lastig kan zijn bij lagere taalniveaus, omdat het taalniveau te hoog is. De volgende ideeën zouden daar een oplossing voor kunnen bieden:
 - a. Leergangen zouden authentieke fragmenten die goed bij het onderwerp en de doelgroep aansluiten kunnen aanpassen wanneer deze qua taalgebruik te moeilijk zijn. Zoals Rost (2006) benoemt zou de tekst uitgesproken kunnen worden door een acteur. De tekst kan dan worden uitgewerkt door redundantie toe te voegen. Deze redundantie kan bestaan uit herhaling en parafrase, die voor een beter begrip van de tekst kunnen zorgen (Rost, 2006). Het is hierbij belangrijk dat de verbonden spraak verder overgenomen wordt, zodat de spraak zo authentiek mogelijk klinkt.
 - b. Pas de bijbehorende oefeningen aan op de moeilijkheidsgraad van het taalgebruik in het authentieke materiaal. Bij een tekst met een hoge moeilijkheidsgraad horen gemakkelijkere oefeningen. Olijhoek en Valk (2018) raden aan om bij een moeilijke tekst vragen op te stellen waar de cursisten niet de hele tekst voor hoeven te begrijpen. Dit principe kunnen leergangen meenemen bij opstellen van oefeningen bij authentieke teksten.

6.3.2 Verstavaardigheidstraining

Uit de leerganganalyse en de interviews bleek dat er in het huidige onderwijs weinig gebruik gemaakt wordt van verstavaardigheidsoefeningen die zich specifiek richten op verbonden spraak. In de leergangen is daarnaast ook vrijwel geen uitleg met betrekking tot verbonden spraak beschikbaar. In het huidige onderwijs zijn leerders dus afhankelijk van hun docenten voor zulke instructie. Verboog en Adèr (2015) stellen dat de aandacht voor verstavaardigheid van verbonden spraak ook met name van de docenten moet komen, omdat het niet uit een boek te leren is. Uit de literatuurstudie bleek dat training in het verstaan van verbonden spraak effectief kan zijn. Hoewel docenten een belangrijke rol spelen in het aanbieden van zulke training, stel ik dat leergangen veel kunnen bijdragen door instructie en oefeningen met betrekking tot het verstaan van verbonden spraak aan te bieden. De volgende aanbevelingen richten zich op het verwerken van zulke expliciete trainingsaspecten in het NT2-onderwijs. Aangezien ook gevorderde NT2-leerders moeite hebben met het herkennen van gereduceerde woorden (Ernestus et al., 2017) kunnen deze aanbevelingen op alle taalverwervingsniveaus relevant zijn.

1. Leergangen of docenten zouden meer expliciete instructie kunnen geven over veelvoorkomende verbondenspraakprocessen (Kennedy & Blanchet, 2014; Khaghaninezhad & Jafarzadeh, 2014). Op deze manier kunnen leerders kennismaken met het mechanisme achter verschillende soorten processen. Het is hierbij van belang dat gefocust wordt op regels die goed te formuleren zijn, makkelijk te onthouden zijn, weinig uitzonderingen hebben en vaak voorkomen. Een voorbeeld van een regel die aan die eisen voldoet is de regel van n-deletie, waarbij de /n/ wegvalt wanneer deze volgt op een sjwa (Bossers et al., 2015). Ook het principe van cliticisatie zou zich hier goed voor lenen. Een aantal docenten uit de huidige studie zet al expliciete instructie in, maar er zullen ook NT2-docenten zijn die zich minder bewust zijn van de verschillende verbondenspraakprocessen in het Nederlands. Als deze instructie wordt verwerkt in de leergangen, zal de kans groter zijn dat hier aandacht aan wordt besteed in de lessen.

2. Leergangen zouden een online verzameling van verstavaardigheidsoefeningen kunnen aanbieden. Op deze manier kan verstavaardigheid van verbonden spraak meer aan bod komen, zonder dat het een verplicht onderdeel in elk hoofdstuk hoeft te zijn. Door een verzameling van oefeningen beschikbaar te stellen, kunnen docenten zelf kiezen wanneer en aan welk onderdeel zij aandacht willen besteden. Deze verzameling zou kunnen bestaan uit fragmenten waarin verbonden spraak in context aangeboden wordt. Er zijn verschillende soorten oefeningen die hierin opgenomen kunnen worden, die op verschillende aspecten van verbonden spraak focussen. Hieronder worden enkele toepassingen van deze oefeningen besproken:
 - a. In de oefeningen kan eerst gefocust worden op de globale inhoud, om daarna in te zoomen op de verbonden spraak. Dit kan bijvoorbeeld door een gatentekst waar afwijkende uitspraakvarianten in de citatievorm getranscribeerd dienen te worden (Khaghaninezhad & Jafarzadeh, 2014). Deze oefeningen kunnen zich richten op een bepaald proces van verbonden spraak (bijvoorbeeld processen van linken, /n/, /t/- en /r/-deletie of klinkerreductie), maar er kunnen ook verschillende veelvoorkomende reducties in de oefeningen verwerkt worden. Hierbij kan gedacht worden aan verschillende uitspraakvarianten van *natuurlijk* (zoals [natyk], [natyrk], [tyk]) en *eigenlijk* (zoals [ɛixək], [ɛixk], [ɛik]).
 - b. In de oefeningen kan expliciet getraind worden met de verschillen tussen de citatievorm en de uitspraakvariant(en) in verbonden spraak (Bossers et al., 2015; Wong et al., 2017). Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door de afwijkende uitspraakvarianten uit een fragment weer te geven zoals ze uitgesproken worden, waarbij het aan de leerders is om de juiste citatievorm op te schrijven. In de oefening wordt dan bijvoorbeeld ‘heemaal’ weergegeven wanneer *helemaal* wordt uitgesproken als [hemal]. Dit soort oefeningen leent zich goed voor het trainen van extreme reducties die regelmatig voorkomen (bijvoorbeeld [tyk] (*natuurlijk*), [namək] (*namelijk*) en [xon] (*gewoon*)).
 - c. Er kunnen oefeningen opgesteld worden die meer communicatief van aard zijn en die het idee van Ito (2006) volgen dat begrip en gebruik van afwijkende uitspraakvarianten nodig zijn om de opdracht uit te voeren. Hiervoor zal samenwerking in de klas nodig zijn. In deze communicatieve oefeningen kan getraind worden met veelvoorkomende verbondenspraakprocessen als cliticisatie, assimilatie of /n/- en /t/-deletie. De ‘regel’ kan dan in verschillende situaties worden toegepast en er kan toegewerkt worden naar het toepassen van de ‘regel’ in vrije spraak.

Deze aanbevelingen kunnen eraan bijdragen dat NT2-leerders in de lessen meer in aanraking komen met verbonden spraak en zich ook meer bewust zijn van het fenomeen. Wanneer leerders zich bewust zijn van verschillen tussen de citatievorm en uitspraakvarianten, zouden zij flexibeler om kunnen gaan met zulke afwijkende uitspraakvarianten (Alameen & Levis, 2015). De blootstelling aan meer verbonden spraak zou kunnen leiden tot een beter begrip ervan (Brand & Ernestus, 2018), net als aandacht in de vorm van instructie en oefeningen (Ito, 2006; Khaghaninezhad & Jafarzadeh, 2014; Bossers et al., 2015; Wong et al., 2017).

6.4 Tekortkomingen

Er is een aantal tekortkomingen in dit onderzoek. Ten eerste is het beeld van wat docenten doen aan het verstaan van verbonden spraak in hun lessen gebaseerd op slechts negen interviews. Dit is een kleine steekproef, die geen volledig beeld van het onderwijs zal hebben gegeven. Daarnaast is het mogelijk dat met name docenten die geïnteresseerd zijn in verstavaardigheid of verbonden spraak zijn ingegaan op het interviewverzoek. Deze docenten

zullen er daarom wellicht ook meer aandacht aan besteden in hun lessen. Dit kan ervoor zorgen dat de geïnterviewde docenten niet volledig representatief zijn voor de groep NT2-docenten en er wellicht minder aandacht is voor het verstaan van verbonden spraak dan aan de hand van deze interviews verondersteld werd.

Een tweede tekortkoming is dat niet alle leergangen voor hoogopgeleide leerders zijn geanalyseerd. Er is gefocust op leergangen die de leerders tot minstens B1-niveau brengen. In de interviews met docenten werd de leergang Start.nl een aantal keer genoemd. De docenten gaven aan dat deze leergang vrij regelmatig aandacht besteedt aan verstavaardigheid en verbonden spraak. Het lijkt erop dat er in die leergang meer aandacht voor is dan in de leergangen die in deze studie bekeken zijn, hoewel dit niet onderzocht is. Dit laat echter wel zien dat ook het beeld dat geschetst wordt van de NT2-leergangen niet volledig is, en dat er wellicht meer aandacht is voor het verstaan van verbonden spraak in het onderwijs dan in deze studie naar voren is gekomen.

Daarnaast zou het interessant geweest zijn om in de interviews met de docenten ook aandacht te hebben besteed aan de pedagogische aspecten die meespelen bij de verstavaardigheid van verbonden spraak. In de literatuurstudie is hier wel op gefocust. Omdat er in de interviews niet naar is gevraagd, is het onduidelijk hoe deze aspecten de keuzes van docenten beïnvloeden en wat zij doen om de affectieve betrokkenheid van cursisten te bevorderen. Dit zou een completer beeld hebben gevormd van hoe er door docenten in het huidige onderwijs aandacht wordt besteed aan het verstaan van verbonden spraak en wat de redenen hiervoor zijn.

6.5 Implicaties

Hoewel het beeld bestond dat er in het huidige NT2-onderwijs weinig aandacht wordt besteed aan het verstaan van verbonden spraak, was hier voor zover bekend weinig onderzoek naar gedaan. Deze studie heeft een beeld kunnen geven van de huidige situatie en aan de hand daarvan concrete aanbevelingen kunnen doen die van toepassing zijn op deze situatie. Gebleken is dat er op gebied van input redelijk wat aanbod met verbonden spraak is, hoewel dit wisselt per leergang en per taalniveau. Deze studie heeft zich enkel gericht op het onderwijs aan hoogopgeleide leerders. Vervolgonderzoek zou een soortgelijke studie kunnen uitvoeren om te bekijken in hoeverre er bij andere doelgroepen aandacht wordt besteed aan het verstaan van verbonden spraak en aanbevelingen toespitsen op de behoeftes van deze doelgroepen.

Gezien het sociale belang van verstavaardigheid van verbonden spraak buiten de NT2-les, zou aan de hand van dit onderzoek gesteld kunnen worden dat er met name op gebied van het gebruik van authentiek materiaal, oefeningen en uitleg en voorbeelden nog stappen te maken zijn. Bij het ontwerpen van leergangen en curricula kunnen de aanbevelingen meegenomen worden om meer aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak. Zo krijgt de spraak die de leerders buiten de les tegenkomen ook de ruimte binnen het klaslokaal.

Referenties

- Alameen, G., & Levis, J. M. (2015). Connected speech. *The handbook of English pronunciation*, 159-174.
- Alrabai, F., & Moskovsky, C. (2016). The relationship between learners' affective variables and second language achievement. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 7.
- Beersmans, M. & Tersteeg, W. (2018). *De Opmaat: Naar NT2-niveau A2*. Amsterdam: Boom.
- Beersmans, M. & Tersteeg, W. (2018). *De Sprong: Van NT2-niveau A2 naar B1*. Amsterdam: Boom.
- Beersmans, M. & Tersteeg, W. (2019). *De Finale: Voorbereiding op het Staatsexamen NT2 II* (2^e, herziene editie). Amsterdam: Boom.
- Booij, G. (1995). *The phonology of Dutch*. Oxford: Oxford University Press.
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Brand, S. & Ernestus, M. (2018). Listeners' processing of a given reduced word pronunciation variant directly reflects their exposure to this variant: evidence from native listeners and learners of French. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71, 1240-1259.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1991). Tiers in articulatory phonology, with some implications for casual speech. In J. Kingston and M. E. Beckman (Eds.), *Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar and the Physics of Speech* (pp.341-376). Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- Burden, P. (2004). The teacher as facilitator: Reducing anxiety in the EFL university classroom. *JALT Hokkaido Journal*, 8(1), 3-18.
- Cornax, A., De Groot, F., Mennen, S. & Van Sluijs, A. (2020). *Contact! Nieuw*. Almere: Intertaal.
- De Boer, B. & Ohlsen, R. (2015). *Nederlands op Niveau*. Bussum: Coutinho.
- De Boer, B., Van der Kamp, M. & Lijmbach, B. (2014). *Nederlands in Actie*. Bussum: Coutinho.
- De Boer, B., Van der Kamp, M. & Lijmbach, B. (2017). *Nederlands in Gang*. Bussum: Coutinho.
- De Groot, F., Haverkamp, B., Van Sluijs, A. (2019). *Contact! Nieuw 1*. Almere: Intertaal.
- De Groot, F., Mennen, S. & Van Utrecht, M. (2019). *Contact! Nieuw 2*. Almere: Intertaal.
- Dumon Tak, M.A., Fontein, A.M. & Van Palenstein, L.H.M. (2011). *Help! Zal ik u even helpen?*. Utrecht: NCB Uitgeverij.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Ernestus, M. (2000). *Voice assimilation and segment reduction in casual Dutch, a corpus-based study of the phonology-phonetics interface*. Utrecht: LOT.
- Ernestus, M. (2014). Acoustic reduction and the roles of abstractions and exemplars in speech processing. *Lingua*, 142, 27-41.
- Ernestus, M., Dikmans, M. E., & Giezenaar, G. (2017). Advanced second language learners experience difficulties processing reduced word pronunciation variants. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 1-20.
- Ernestus, M., Smith, R., Cangemi, F., Clayards, M., Niebuhr, O., Schuppler, B., & Zellers, M. (2018). Qualitative and quantitative aspects of phonetic variation in Dutch eigenlijk. *Rethinking reduction: Interdisciplinary perspectives on conditions, mechanisms, and domains for phonetic variation*, 129, 163.
- Ernestus, M., & Warner, N. (2011). An introduction to reduced pronunciation variants. *Journal of Phonetics*, 39, 253-260.
- Farnetani, E., & Recasens, D. (2012). Coarticulation and connected speech processes. In W. J. Hardcastle & J. Laver & F.E. Gibbon (Eds.) *The handbook of phonetic sciences* (pp. 371-404). Chichester: John Wiley & Sons.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT journal*, 60(3), 222-232.
- Ham, E., Tersteeg W.H.T.M. & Zijlmans, L. (2009). *Help! Kunt u mij helpen?*. Utrecht: NCB Uitgeverij.
- Ham, E., Tersteeg, W.H.T.M. & Zijlmans, L. (2010). *Help! Helpt u mij even?*. Utrecht: NCB Uitgeverij.
- Hasan, A. S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language Culture and Curriculum*, 13(2), 137-153.
- Heijne, N., Hidma, M., Kamma, K., Boers, T., Gastelaars, G., Hammers, A. & Olijhoek, V. (2019). *Code+: Deel 2*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Heijne, N., Hidma, M., Kamma, K., Boers, T., Gastelaars, G. & Olijhoek, V. (2018). *Code+: Deel 1*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Heijne, N., Hidma, M., Kamma, K., Boers, T., Gastelaars, G. Van Kampen, H., Olijhoek, V. & Van der Voort, C. (2018). *Code+: Deel 3*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Heijne, N., Kamma, K., Boers, T., Hammers, A., Van Kampen, H., Olijhoek, V. & Van der Voort, C. (2018). *Code+: Deel 4*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Hilton, N. H., Schüppert, A., & Gooskens, C. (2011). Syllable reduction and articulation rates in Danish, Norwegian and Swedish. *Nordic Journal of Linguistics*, 34(2), 215-237.

- Hulstijn, J. H. (2004). Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren. In B. Bossers (Red.), *Vakwerk! Achtergronden van de NT2-lespraktijk* (blz. 43-50). Amsterdam: Beroepsvereniging NT2.
- Ito, Y. (2001). Effect of reduced forms on ESL learners' input-intake process. *Second Language Studies*, 20(1), 99–124.
- Ito, Y. (2006). The significance of reduced forms in L2 pedagogy. In J. Brown & K. Kondo-Brown (Red.), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers* (pp. 17–26). Manoa; Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i.
- Jurafsky, D., Bell, A., Gregory, M., & Raymond, W. D. (2001). Probabilistic relations between words: Evidence from reduction in lexical production. *Typological studies in language*, 45, 229-254.
- Kemps, R., Ernestus, M., Schreuder, R., & Baayen, H. (2004). Processing reduced word forms: The suffix restoration effect. *Brain and Language*, 90(1-3), 117-127.
- Kennedy, S., & Blanchet, J. (2014). Language awareness and perception of connected speech in a second language. *Language Awareness*, 23(1-2), 92-106.
- Khaghaninezhad, M. S. & Jafarzadeh, G. (2014). Investigating the Effect of Reduced Forms Instruction on EFL Learners' Listening and Speaking Abilities. *English Language Teaching*, 7(1), 159-171.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lightbown, P. M. (2019). Perfecting practice. *The Modern Language Journal*, 103(3), 703-712.
- Long, M. & Ross, M. (1993). Modifications that preserve language and content. In M. Tickoo (Red.) *Simplification Theory and Application* (29-52). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 23(2).
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(7).
- Olijkhoek, V. & Valk, A. (2018). *Praktisch didactisch: Adviezen voor de NT2-docent*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Palmer, E. & Van 't Wout, M. (2015). *Nederlands naar Perfectie*. Bussum: Coutinho.
- Pavlík, R. (2009). A Typology of Assimilations. *SKASE Journal of theoretical linguistics*, 6(1) 2-26.
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.

- Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.
- Rosa, M. (2002). Don'cha know? A survey of ESL teachers' perspectives on reduced forms instruction. *University of Hawai'i Second Language Studies Paper*, 21(1), 49-78.
- Rost, M. (2006). Areas of research that influence L2 listening instruction. In E. Usó Juan & A. Martínez Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 47-74). Berlin; New York: M. de Gruyter.
- Schneider-Broekmans, J. (2019). *Taal Vitaal Nieuw*. Almere: Intertaal.
- Schuppler, B., Ernestus, M., Scharenborg, O., & Boves, L. (2011). Acoustic reduction in conversational Dutch: A quantitative analysis based on automatically generated segmental transcriptions. *Journal of Phonetics*, 39(1), 96-109.
- Taks, H. & Verbruggen, K. (2014) *Taaltalent: Deel 1*. Bussum: Coutinho.
- Ten Bosch, L. F. M., Giezenaar, G., Boves, L. W. J., & Ernestus, M. T. C. (2016). Modeling language-learners' errors in understanding casual speech. In G. Adda, V. Barbu Mititelu, J. Mariani, D. Tufis, & I. Vasilescu (Eds.), *Errors by humans and machines in multimedia, multimodal, multilingual data processing*, Proceedings of Errare 2015 (pp. 7-121). Boekarest: Editura Academiei Române.
- Van de Ven, M. Tucker, B.V. & Ernestus, M. (2010). Semantic facilitation in bilingual everyday speech comprehension. In *Proceedings of the 11th Annual Conference of the International Speech Communication Association (Interspeech 2010)*, (pp. 1245-1248). Makuhari, Japan.
- Van Keulen, S. (2017). *Taal Totaal Nieuw*. Almere: Intertaal.
- Verboog, M. & Adèr, L. (2015). Verbonden spraak: Implicaties van spraakreductie en assimilatie voor het Nt2-onderwijs, *Les* 33(195), 23-25.
- Verbruggen, K. & Taks, H. (2014). *Taaltalent: Deel 2*. Bussum: Coutinho.
- Verbruggen, K., Taks, H. & Jacobs, E. (2014). *Taaltalent: Deel 3*. Bussum: Coutinho.
- Veselovska, G. (2016). Teaching elements of English RP connected speech and CALL: Phonemic assimilation. *Education and Information Technologies*, 21(5), 1387-1400.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Warren, P. (2013). *Introducing Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, S. W., Mok, P. P., Chung, K. K. H., Leung, V. W., Bishop, D. V., & Chow, B. W. Y. (2017). Perception of native English reduced forms in Chinese learners: Its role in listening comprehension and its phonological correlates. *TESOL Quarterly*, 51(1), 7-31.
- Wu, W. (2010). The application of input hypothesis to the teaching of listening and speaking of college English. *Asian Social Science*, 6(9), 137.
- Zijlmans, L. (2018). *LESvaardig: Basisdidactiek NT2*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

Bijlage 1: Leerganganalyse

1.1 De Opmaat, de Sprong en de Finale

1.1.1 De Opmaat (Beersmans & Tersteeg, 2018)

In het eerste deel van deze leergang (A0-A2) worden in elk hoofdstuk luisterfragmenten aangeboden. Het grootste deel hiervan is geacteerd. Per hoofdstuk verschilt het aantal fragmenten (2-9) en de duur van deze fragmenten (0.39-3.29 minuten). Hoewel er in de geacteerde fragmenten over het algemeen langzaam wordt gesproken en duidelijk gearticuleerd wordt, komen er wel processen van verbonden spraak in voor. Hieronder wordt per categorie een aantal voorbeelden gegeven.

Linken

Verschillende processen die vallen onder linken kwamen voor in de fragmenten. Een zeer frequent voorkomend fenomeen in de fragmenten is cliticisatie. Dit kwam het meest voor met het woord *het*, maar bijvoorbeeld ook met *hem*. Doordat deze woorden met een ander woord verbonden werden, vond er ook resyllabificatie plaats.

<i>gaat het</i>	[(ʔa)(tət)]
<i>voor het</i>	[(vo)(rət)]
<i>vond het</i>	[(vɔn)(tət)]
<i>het was</i>	[(twas)]
<i>moet hem</i>	[(mu)(təm)]

Resyllabificatie vond ook in andere situaties plaats. Dit kon gebeuren wanneer een woord beginnend met een klinker werd verbonden aan een woord dat eindigt op een consonant. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat is</i>	[(da)(tɪs)]
<i>voor één</i>	[(vo)(ren)]
<i>wil u</i>	[(wɪl)(ty)]
<i>waar ik</i>	[(wa)(rɪk)]
<i>vind ik</i>	[(vɪn)(tɪk)]

Wanneer de beginklank van een woord gelijk was aan de eindklank van het voorgaande woord, kon degeminatie plaatsvinden. Dit gebeurde onder andere bij de volgende woorden:

<i>met twee</i>	[mɛtwe]
<i>wat toevallig</i>	[watuvəlɪx]
<i>en nu</i>	[ɛny]
<i>en naar</i>	[ɛnar]

Modificatie

De vorm van modificatie die het meest frequent voorkwam is assimilatie. Op gebied van assimilatie kwam progressieve assimilatie van de /t/ en de /z/ het meest frequent voor:

<i>tot ziens</i>	<i>tot</i> [sɪns]
<i>tot zo</i>	<i>tot</i> [so]
<i>het zit</i>	<i>het</i> [sɪt]

Palatalisatie kon plaatsvinden wanneer het woord *je* werd verbonden aan een voorgaand woord. Deze verbinding beïnvloedde dan de uitspraak van het voorgaande woord, zoals bijvoorbeeld bij *kan je*.

<i>kan je</i>	[kañə]
---------------	--------

Andere voorbeelden van modificatie in de input zijn:

<i>kijk eens</i>	<i>kijk</i> [ɪns]
<i>mijn</i>	[mən]
<i>wil ik</i>	<i>wil</i> [ək]

Insertie

Insertie kwam weinig voor in de luisterfragmenten. Waarschijnlijk komt dat doordat er over het algemeen langzaam gesproken werd. Af en toe werd er wel een glijklank toegevoegd tussen twee klinkers:

<i>wie is</i>	[wijs]
<i>u ook</i>	[ywok]

Reductie

Ondanks de verzorgde spraak, kwamen reducties redelijk frequent voor in de input. Het ging voor een zeer groot deel om reducties waarbij slechts één segment wegviel. Er was zeer regelmatig sprake van deletie van de slot-/n/ na een sjwa (*geven* → [ɣevə], *zussen* → [zəsə], *beneden* → [bənedə]). Ook /t/-deletie vond meermaals plaats:

<i>niet</i>	[ni]
<i>met nieuwe</i>	[mɛ] <i>nieuwe</i>
<i>moest</i>	[mus]
<i>wat denkt</i>	[wɑ] <i>denkt</i>
<i>dat doet</i>	[dɑ] <i>doet</i>

Andere voorbeelden van reducties waarbij één segment ontbrak zijn:

<i>vertel eens</i>	<i>vertel</i> [ns]
<i>etage is</i>	[etaʒəs]
<i>hij is</i>	[heis]
<i>en toen</i>	[ɛ] <i>toen</i>
<i>ons</i>	[ɔs]
<i>als</i>	[as]
<i>daar</i>	[da]
<i>ik ben</i>	[ɪ] <i>ben</i>
<i>zien hier</i>	[zinir]

Een enkele keer vond een extremere reductie plaats:

<i>nemen we weer</i>	[neməwer]
----------------------	-----------

Meervoudige processen

Bij het grootste deel van de gevallen waarin meerdere processen van verbonden spraak voorkwamen, ging het om een combinatie tussen reductie en een ander proces.

<i>maar eens</i>	[marəs]	(modificatie en reductie)
<i>even</i>	[ɛfə]	(modificatie en reductie)
<i>eens</i>	[ɪs]	(modificatie en reductie)
<i>dat vind ik</i>	<i>dat</i> [fɪnɪk]	(assimilatie en reductie)
<i>kan niet</i>	[kɑ]	(degeminatie en reductie)
<i>wie is er</i>	[wijsər]	(insertie en reductie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(resyllabificatie en reductie)

Op gebied van authentieke input zijn er vijf liedjes opgenomen in de leergang.

Er is in dit deel van de leergang slechts één verstavaardigheidsoefening beschikbaar. Het gaat om een gatentekst bij een lied. Daarnaast zijn er wel gatenteksten van de luisterfragmenten beschikbaar als extra materiaal. Met deze oefeningen wordt geoefend met het herkennen van woorden in spraak, maar er wordt niet gefocust op de verschillende verbondenspraakprocessen die hierin voor kunnen komen.

De leerders krijgen geen uitleg met betrekking tot verbonden spraak en er zijn ook geen voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten opgenomen. Ze worden enkel aangeboden in de context. De leerders worden niet gewezen op de afwijkende uitspraak.

In de handleiding wordt docenten uitgelegd dat ze transcripten van luisterfragmenten kunnen gebruiken om moeilijk verstaanbare passages te bespreken. De docenten dienen de cursisten te adviseren de transcripten pas achteraf te bekijken en dus niet tijdens de eerste luistersessies. Er wordt niet gesproken over verbondenspraakprocessen en afwijkende uitspraakvarianten.

1.1.2 De Sprong (Beersmans & Tersteeg, 2018)

In het tweede deel van deze leergang (A2-B1) zijn zowel geacteerde luisterfragmenten (2-9 per hoofdstuk, 0.29-6.56 minuten) als authentiek materiaal opgenomen. Zo worden er elf liedjes aangeboden en wordt er in bijna elk hoofdstuk (zeven van de negen) gebruik gemaakt van authentiek beeldmateriaal. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om fragmenten van televisieprogramma's als *Boer zoekt vrouw* en *Ik vertrek*, maar ook van actualiteitenprogramma's en educatieve filmpjes.

In de geacteerde luisterfragmenten werd over het algemeen langzaam gesproken en duidelijk gearticuleerd. Wel kwamen er af en toe afwijkende uitspraakvarianten voor. Deze worden hieronder per categorie besproken.

Linken

Cliticalisatie kwam zeer frequent voor in de input, met name met het woord *het*. Doordat de clitica werden verbonden aan een ander woord, vond ook resyllabificatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>in het</i>	[(ɪ)(nət)]
<i>vond het</i>	[(vɔn)(tət)]
<i>bij het</i>	[(bɛit)]
<i>het was</i>	[(twas)]
<i>het is</i>	[(tɪs)]
<i>wat er</i>	[(wɑ)(tər)]

Resyllabificatie kon in andere situaties voorkomen wanneer een woord dat begon met een klinker werd verbonden aan een woord dat eindigde op een consonant.

<i>dat is</i>	[(dɑ)(tɪs)]
<i>wat ik</i>	[(wɑ)(tɪk)]
<i>weet u</i>	[(we)(ty)]

Degeminatie vond plaats wanneer de beginklank van een woord dezelfde was als de eindklank van het voorgaande woord en deze woorden aan elkaar gelinkt werden. Dit kwam bijvoorbeeld voor bij de volgende woorden:

<i>in Nederland</i>	[ɪnedərlɑnt]
<i>en nu</i>	[ɛny]
<i>om mensen</i>	[ɔmənsən]

Modificatie

Modificatie kwam met name voor in de vorm van assimilatie. Er was sprake van zowel progressieve als regressieve assimilatie, maar progressieve assimilatie leek vaker voor te komen.

<i>wist ze</i>	<i>wist</i> [sə]	(progressieve assimilatie)
<i>het zijn</i>	<i>het</i> [sɛɪn]	(progressieve assimilatie)
<i>het voordeel</i>	<i>het</i> [fɔrdel]	(progressieve assimilatie)
<i>gaan backpacken</i>	[ɣam] <i>backpacken</i>	(regressieve assimilatie)

Wanneer het woord *je* werd samengevoegd met het voorgaande woord, vond palatalisatie plaats. De eindklank van het voorgaande woord werd hierdoor beïnvloedt.

<i>kun je</i>	[kœɲə]
<i>moet je</i>	[muʔə]

Andere voorbeelden van modificatie in de luisterfragmenten zijn:

<i>waarom</i>	[warəm]
<i>dat</i>	[tat]

Insertie

Insertie was geen veelvoorkomend proces in de luisterfragmenten. Dit is waarschijnlijk toe te schrijven aan de trage manier van spreken. Af en toe werd er wel een glijklank toegevoegd wanneer de eindklank van een woord en de beginklank van het daaropvolgende woord beide klinkers waren. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>die een</i>	[dijən]
<i>bij een</i>	[beijən]

Reductie

In de geacteerde luisterfragmenten was sprake van veel /n/-deletie in woordfinale positie na een sjwa. Ook /t/-deletie kwam meermaals voor in deze fragmenten:

<i>echt niet</i>	[ɛx] <i>niet</i>
<i>moest</i>	[mus]
<i>moet</i>	[mu]
<i>noemt</i>	[num]
<i>sinds</i>	[sɪns]
<i>wat dacht</i>	[wɑ] <i>dacht</i>

Ook andere reducties kwamen vrij regelmatig voor. Het ging hierbij vrijwel alleen om reducties waarbij één segment ontbrak. Vaak viel de /r/ weg:

<i>precies</i>	[pəsis]
<i>maar nu</i>	[many]
<i>daarna</i>	[dana]
<i>verder</i>	[vɛdə]
<i>over de</i>	[ovədə]

Andere voorbeelden van reducties zijn:

<i>als</i>	[as]
<i>een jaartje</i>	[ə] <i>jaartje</i>
<i>je er</i>	[jɛr]
<i>wedstrijd</i>	[wɛstreɪt]
<i>met de</i>	[mɛtə]
<i>en met</i>	[ɛmɛt]
<i>alleen maar</i>	[ɑlɛmar]

Slechts een enkele keer vielen meerdere segmenten weg in de uitspraak van een woord:

<i>natuurlijk</i>	[natyk]
-------------------	---------

Waarschijnlijk kwam dit zelden voor doordat er langzaam gesproken werd en er moeite gedaan werd om de woorden helder uit te spreken.

Meervoudige processen

In een aantal gevallen kwamen meerdere verbondenspraakprocessen gecombineerd voor. Reductie was veelal een van de processen die dan plaatsvond. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>even</i>	[ɛfə]	(modificatie en reductie)
<i>vertel eens</i>	[vɛtɛləs]	(modificatie en reductie)
<i>bijvoorbeeld</i>	[bɛvɔbət]	(modificatie en reductie)
<i>mag ik het</i>	[mɑɣkət]	(reductie en cliticalisatie)
<i>ergens</i>	[ɛrəɣəs]	(insertie en reductie)

Daarnaast werd het woord *er* een aantal keer uitgesproken als [dər]. Daar vindt insertie en modificatie plaats: de /d/ wordt toegevoegd en de uitspraak van de [ɛ] verandert in een [ə].

In het authentieke luistermateriaal werd natuurlijker gesproken. Hier kwamen dan ook vaker afwijkende uitspraakvarianten van verbonden spraak voor. Voorbeelden hiervan worden hieronder besproken.

Linken

Cliticisatie kwam het meest frequent voor bij het woord *het*. Doordat het woord werd verbonden aan een ander woord, vond ook resyllabificatie plaats.

<i>gaat het</i>	[(xə)(tət)]
<i>hoort het</i>	[(hɔr)(tət)]
<i>is het</i>	[(ɪ)(sət)]
<i>voor het</i>	[(vɔrt)]
<i>het is</i>	[(tɪs)]

Hetzelfde proces vond plaats bij *hem* en *hij*:

<i>komt hem</i>	[(kɔm)(təm)]
<i>dat hij</i>	[(dɑ)(ti)]
<i>is hij</i>	[(ɪ)(si)]

Ook het woord 'ik' leidde soms tot resyllabificatie:

<i>zat ik</i>	[(zɑ)(tɪk)]
---------------	-------------

Degeminatie kwam voor wanneer twee identieke klanken elkaar opvolgden. Een van die twee klanken viel dan weg, of de klanken werden samengevoegd waardoor de klank iets verlengd werd.

<i>maar Rembrandt</i>	[marɛmbrant]
<i>haast te</i>	[hastə]
<i>van Nederland</i>	[vanedərlant]

Modificatie

Assimilatie was een veelvoorkomende vorm van modificatie. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>op de</i>	<i>op</i> [tə]	(progressieve assimilatie)
<i>was dat</i>	<i>was</i> [tat]	(progressieve assimilatie)
<i>dit zijn</i>	<i>dit</i> [seɪn]	(progressieve assimilatie)
<i>en bij</i>	[ɛm] <i>bij</i>	(regressieve assimilatie)

Palatalisatie vond plaats wanneer het woord *je* werd verbonden aan het voorgaande woord, waardoor de uitspraak van de eindconsonant van het voorgaande woord werd beïnvloed.

<i>toen je</i>	[tuɲə]
<i>want je</i>	[wantə]

De bezittelijke voornaamwoorden *mijn* en *zijn* hadden ook afwijkende uitspraakvarianten die voorkwamen in de input:

<i>mijn</i>	[mən]
<i>zijn</i>	[zən]

Insertie

In de input werd soms een glijklank toegevoegd tussen twee klinkers die elkaar opvolgden. De woorden werden op deze manier vloeiender met elkaar verbonden.

<i>die een</i>	[dijən]
<i>hij is</i>	[heijɪs]

Reductie

In het authentieke materiaal kwamen reducties vaker voor en werden ook meerdere segmenten gereduceerd. Voorbeelden van extremere reducties zijn:

<i>natuurlijk</i>	[natyk]
<i>daar moest</i>	[damus]
<i>eigenlijk</i>	[ɛixək]
<i>in ieder geval</i>	[idəfal]
<i>gewoon</i>	[xon]

Meervoudige processen

Er kwamen ook combinaties van verschillende verbondenspraakprocessen voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dus als je</i>	[(dœ)(sɑ)(ʒə)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>daar hebben</i>	[(da)(rɛ)(bə)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>vind ik</i>	[(vɪ)(nɪk)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>als het</i>	[(ɑ)(sət)]	(reductie en cliticalisatie)
<i>die er</i>	[(di)(dər)]	(insertie en cliticalisatie)
<i>er zijn</i>	[dəsɛɪn]	(insertie, reductie en modificatie)
<i>noem maar op</i>	[numərɒp]	(degeminatie en modificatie)
<i>wist ik er</i>	[(wɪs)(tɪ)(kər)]	(resyllabificatie en cliticalisatie)

Net als in het eerste deel van deze leergang is van alle geacteerde luisterfragmenten een gatentekst beschikbaar als extra materiaal. In het boek is daarnaast ook een aantal verstavaardigheidsoefeningen opgenomen. Bij zeven liedjes hoort een oefening met een gatentekst. Hiermee oefenen cursisten met het herkennen van woorden in gesproken taal en het transcriberen van deze woorden. Bij twee liedjes horen andere oefeningen. Hierbij wordt cursisten gevraagd aan te kruisen welke woorden of zinnen ze horen. Hoewel er verbonden spraak voorkomt in de input waar de oefeningen zich op richten, richten de oefeningen zich niet op eventuele afwijkende uitspraakvarianten. Deze varianten werden enkel aangeboden in de context waarin ze plaatsvonden.

Er is geen uitleg met betrekking tot verbonden spraak opgenomen in dit deel van de leergang en er worden geen voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten gegeven.

In de handleiding wordt docenten uitgelegd dat ze transcripten van luisterfragmenten kunnen gebruiken om moeilijk verstaanbare passages te bespreken. De docenten dienen de cursisten te adviseren de transcripten pas achteraf te bekijken en dus niet tijdens de eerste luistersessies. Er wordt niet gesproken over verbonden spraak processen en afwijkende uitspraakvarianten.

1.1.3 De Finale (Beersmans & Tersteeg, 2019)

In het laatste deel van deze leergang (B1-B2) wordt wederom zowel geacteerde luisterfragmenten als authentiek materiaal aangeboden. Wat betreft de geacteerde luisterfragmenten valt op dat er ook uitgebreide fragmenten zijn opgenomen, van ongeveer tien minuten. In deze fragmenten wordt verzorgd gesproken: de woorden worden duidelijk gearticuleerd. Wat betreft authentiek materiaal wordt in bijna elk hoofdstuk een liedje en een of meerdere fragmenten aangeboden. Hoewel in de geacteerde fragmenten verzorgd gesproken wordt, kwamen er wel afwijkende uitspraakvarianten in de verbonden spraak voor. Voorbeelden hiervan worden hieronder per categorie besproken.

Linken

Cliticalisatie was de meest frequent voorkomende vorm van linken. Het proces van cliticalisatie leidde ook tot resyllabificatie. Het kwam het meest voor met *het*:

<i>kan het</i>	[(kɑ)(nət)]
<i>aan het</i>	[(a)(nət)]
<i>heeft het</i>	[(hef)(tət)]
<i>het is</i>	[(ə)(tɪs)]

Andere voorbeelden van cliticalisatie in de input zijn:

<i>hebt hem</i>	[(hɛp)(təm)]
<i>is hij</i>	[(ɪ)(si)]
<i>rijdt hij</i>	[(rɛi)(ti)]

Resyllabificatie vond soms plaats bij andere verbindingen. Dit kon gebeuren wanneer twee woorden aan elkaar gelinkt werden en de eindklank van het eerste woord een consonant was en de beginklank van het daaropvolgende woord een klinker was. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>kunt u</i>	[(kœn)(ty)]
<i>zegt u</i>	[(zɛx)(ty)]

Wanneer twee identieke klanken elkaar opvolgden, kon degeminatie plaatsvinden. Een van die klanken viel dan weg, of de klank werd iets langer uitgesproken.

<i>blik kunt</i>	[blɪkœnt]
<i>op pad</i>	[ɔpat]
<i>een net</i>	[ənɛt]
<i>bent toch</i>	[bɛntɔx]

Modificatie

Meestal werd modificatie veroorzaakt door assimilatie. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats, hoewel progressieve assimilatie vaker voorkwam. Dit kwam voor bij verschillende klanken.

<i>komt voor</i>	<i>komt</i> [for]	(progressieve assimilatie)
<i>dat vinden</i>	<i>dat</i> [fɪndə]	(progressieve assimilatie)
<i>soort zeg</i>	<i>soort</i> [sɛx]	(progressieve assimilatie)

<i>dat ze</i>	<i>dat</i> [sə]	(progressieve assimilatie)
<i>op de</i>	<i>op</i> [tə]	(progressieve assimilatie)
<i>is dat</i>	<i>is</i> [tat]	(progressieve assimilatie)
<i>aan biologische</i>	[am] <i>biologische</i>	(regressieve assimilatie)

Het verbinden van het woord 'je' aan het voorgaande kon ervoor zorgen dat palatalisatie plaatsvond. De /j/ beïnvloedde dan de uitspraak van de voorgaande consonant, zoals bijvoorbeeld bij 'moet je':

<i>moet je</i>	[mutə]
----------------	--------

Andere voorbeelden van modificatie zijn:

<i>volhouden</i>	[fɔlhauwə]
<i>kop inslaan</i>	<i>kop</i> [ənsɫan]
<i>die zijn</i>	<i>die</i> [sɛin]

Insertie

Soms werd een glijklank toegevoegd tussen twee elkaar opvolgende klinkers. Er werd over het algemeen redelijk langzaam gesproken, waardoor dit vaak niet gebeurde. Wanneer de woorden verbonden werden uitgesproken, kon het als volgt klinken:

<i>bij een</i>	[beijən]
<i>hij is</i>	[heijɪs]

Reductie

Hoewel in de geacteerde luisterfragmenten verzorgd gesproken wordt, kwam er wel een aantal verkorte uitspraakvarianten in voor. De meest voorkomende vorm van reductie was deletie van de slot-/n/ na een sjwa (*komen* → [kopə], *leggen* → [lɛɣə]). Ook /t/-deletie kwam vaak voor, met name bij werkwoordvervoegingen (*heeft* → [hef], *hebt* → [hep], *moest* [mus]). Het ging vooral om afwijkende uitspraakvarianten waarbij een segment wegviel. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>gewoon</i>	[xwɔn]
<i>eens</i>	[ns]
<i>kan je</i>	[kɑjə]
<i>als</i>	[ɑs]
<i>sinds</i>	[sɪns]
<i>ergens</i>	[ɛrɣəs]
<i>om nou</i>	[ɔnau]
<i>heeft de</i>	[heftə]
<i>komt dat</i>	[kɔmtat]

Er waren echter ook reducties waarin meerdere segmenten ontbraken:

<i>eigenlijk</i>	[ɛixək]
<i>gewoon</i>	[xɔn]

<i>dat is</i>	[das]
<i>helemaal</i>	[hemal]

Meervoudige processen

Er zijn ook woorden waar meerdere verbondenspraakprocessen in voorkwamen. De meest voorkomende combinatie was die van reductie en modificatie:

<i>daarvan</i>	[dafan]
<i>weleens</i>	[wɛləs]
<i>was voor mij</i>	<i>was</i> [fɔ] <i>mij</i>

Andere voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten waar meerdere verbondenspraakprocessen in voorkwamen zijn:

<i>doe het</i>	[duwət]	(insertie en cliticalisatie)
<i>er</i>	[dər]	(insertie en modificatie)
<i>er kon</i>	[də] <i>kon</i>	(insertie, modificatie en reductie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kəp)]	(reductie en resyllabificatie)

In het authentieke materiaal van dit deel van de leergang kwam meer spontane spraak voor dan in de voorgaande delen. Er werden bijvoorbeeld fragmenten gebruikt van interviewers die mensen op straat om hun mening vroegen. In zo'n fragment kwam bijvoorbeeld de volgende zin voor:

<i>dan help je mekaar natuurlijk</i>	[n heləp] <i>je</i> [məkar natylək] (deletie en insertie)
--------------------------------------	---

Andere voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak in het authentieke materiaal worden hieronder besproken.

Linken

Wat betreft linken kwam cliticalisatie frequent voor, met name met het woord *het*. Doordat *het* werd verbonden aan een ander woord, vond ook resyllabificatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>op het</i>	[(ɔ)(pət)]
<i>ik het</i>	[(ɪ)(kət)]
<i>mensen het</i>	[(mɛn)(sə)(nət)]
<i>het is</i>	[(tɪs)]
<i>ik vind het</i>	[(kfɪn)(tət)]

Resyllabificatie vond ook plaats bij andere woorden:

<i>naar oost</i>	[(na)(rost)]
<i>dat is</i>	[(dɑ)(tɪs)]

Degeminatie kon plaatsvinden wanneer de eindklank van het ene woord en de beginklank van het daaropvolgende woord dezelfde waren. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>doen nog</i>	[dunɔx]
<i>en nu</i>	[ɛny]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam met name progressieve assimilatie frequent in de input voor:

<i>ik zou</i>	<i>ik</i> [sau]
<i>niet zo</i>	<i>niet</i> [so]
<i>dat vinden</i>	<i>dat</i> [fɪndə]
<i>was dat</i>	<i>was</i> [tat]
<i>op de</i>	<i>op</i> [tə]

Wanneer het woord *je* werd verbonden met het voorgaande woord, kon palatalisatie plaatsvinden. De eindklank van het woord waaraan *je* werd verbonden werd dan beïnvloed:

<i>met je</i>	[mɛtʃə]
---------------	---------

De bezittelijke voornaamwoorden *zijn* en *mijn* kwamen ook voor met afwijkende uitspraakvarianten: [sən] en [mən]. Een ander voorbeeld van modificatie in de input is:

<i>dode</i>	[dɔjə]
-------------	--------

Insertie

Wat betreft insertie ging het soms om het toevoegen van glijklanken (zoals bij *wie een* en *die afspraak*) en soms om het toevoegen van een sjwa om de uitspraak makkelijker te maken (zoals bij *help*).

<i>wie een</i>	[wijən]
<i>die afspraak</i>	[dijəfsprək]
<i>help</i>	[hɛləp]

Reductie

In het authentieke materiaal kwamen vaker verkorte uitspraakvarianten voor en was er ook sprake van extremere reducties. Voorbeelden van verkorte uitspraakvarianten in dit materiaal zijn:

<i>waar moet je</i>	[wamujə]
<i>hebben we hier</i>	[hɛbəwir]
<i>natuurlijk</i>	[natyk]
<i>eigenlijk</i>	[ɛixək]
<i>in ieder geval</i>	[ifal]
<i>zo langzamerhand</i>	[sɑŋsəmhant]
<i>voor het derde</i>	[vɔdərdə]
<i>maar dan</i>	[mada]

Meervoudige processen

De meest voorkomende combinatie van verbondenspraakprocessen was de combinatie van reductie en modificatie:

<i>allemaal</i>	[almal]
<i>terwijl</i>	[təwɛil]
<i>bijvoorbeeld</i>	[bəvɔbət]

Andere voorbeelden van uitspraakvarianten met meervoudige processen zijn:

<i>weet ik</i>	[(we)(dik)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>moet ik</i>	[(mu)(dik)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>vond het</i>	[(vɔ)(nət)]	(reductie en cliticalisatie)
<i>merkte het</i>	[(mɛrk)(tə)(nət)]	(cliticalisatie en insertie)
<i>erin</i>	[dərɪn]	(insertie en modificatie)

Net als in de andere delen van deze leergang is van alle geacteerde luisterfragmenten een gatentekst beschikbaar als extra materiaal. In het boek zijn daarnaast vier verstavaardigheidsoefeningen opgenomen. Het gaat hierbij om gatenteksten bij liedjes. Hiermee oefenen cursisten met het herkennen van woorden in authentieke spraak en het transcriberen van deze woorden. Hoewel er verbondenspraakprocessen voor kunnen komen in de input die bij deze oefeningen hoort, richten de oefeningen zich daar niet op. De leerders worden niet gewezen op eventuele afwijkende uitspraakvarianten.

Ook in dit deel van de leergang is er geen uitleg met betrekking tot verbonden spraak opgenomen in de leergang. In het transcript van een van de fragmenten staat wel *hoe rijdt ie?*. Dit kan gezien worden als een voorbeeld van een afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak. In de handleiding staat hetzelfde advies als in de andere delen van deze leergang, namelijk dat transcripten van luisterfragmenten gebruikt kunnen worden om moeilijk verstaanbare passages te bespreken.

1.2 Nederlands in Gang, Nederlands in Actie, Nederlands op Niveau, Nederlands naar Perfectie

1.2.1 Nederlands in Gang (De Boer et al., 2017).

In elk hoofdstuk zijn er luisterfragmenten beschikbaar. Het grootste deel is geacteerd. Elk hoofdstuk heeft een dialoog als introductie op een nieuw thema (achttien dialogen, +/- twee minuten) en er is extra materiaal met intensieve luisterteksten beschikbaar. Op de website worden daarnaast korte verstavaardigheidsoefeningen en liedjes en filmpjes aangeboden als extra materiaal. Er is dus authentiek materiaal beschikbaar, maar hier wordt in het lesboek niet mee gewerkt.

Linken

Cliticalisatie was een veelvoorkomend fenomeen in de input, met name met het woord *het*. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>is het</i>	[(t)(sət)]
<i>maar het</i>	[(ma)(rət)]
	[(mart)]
<i>had het</i>	[(hɑ)(tət)]
<i>het is</i>	[(ə)(tɪs)]

Cliticalisatie vond ook plaats met *hem* en *er*:

<i>ik hem</i>	[(t)(kəm)]
<i>maak hem</i>	[(ma)(kəm)]
<i>zat er</i>	[(za)(tər)]

Door het verbinden van de woorden, vond resyllabificatie plaats bij cliticalisatie. Ook bij het verbinden van andere woorden kon resyllabificatie plaatsvinden:

<i>draait al</i>	[(draj)(təl)]
<i>werkt op</i>	[(wɛrk)(tɒp)]
<i>dat is</i>	[(dɑ)(tɪs)]
<i>woont u</i>	[(won)(tu)]

Degeminatie kan voorkomen wanneer de beginklank van een woord dezelfde is als de eindklank van het voorgaande woord. Een van de klanken valt dan weg of de klank wordt verlengd. Voorbeelden van degeminatie in de input zijn:

<i>alles samen</i>	[ələsamən]
<i>met tekst</i>	[mɛtɛkst]
<i>gaan naar</i>	[ɣanar]
<i>woon nu</i>	[wɒny]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam assimilatie vrij regelmatig voor. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ik zat</i>	<i>ik</i> [sat]	(progressieve assimilatie)
<i>gaat zich</i>	<i>gaat</i> [sɪx]	(progressieve assimilatie)
<i>kwart voor</i>	<i>kwart</i> [for]	(progressieve assimilatie)
<i>is veel</i>	<i>is</i> [fel]	(progressieve assimilatie)
<i>mijn broer</i>	[meim] <i>broer</i>	(regressieve assimilatie)
<i>is deze</i>	[ɪz] <i>deze</i>	(regressieve assimilatie)

Het verbinden van het woord *je* aan het voorgaande woord kon leiden tot palatalisatie, waarbij de eindklank van het voorgaande woord beïnvloed werd. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>moet je</i>	[muʧə]
<i>met je</i>	[mɛʧə]
<i>woon je</i>	[woŋə]
<i>ben jij</i>	[bɛŋə]

Een ander voorbeeld van een afwijkende uitspraakvariant waar modificatie plaatsvond is het woord *mijn*, dat werd uitgesproken als [mən].

Insertie

Insertie kwam niet veel voor in de input. Af en toe werd een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden, zoals bij de volgende voorbeelden:

<i>hij is</i>	[hɛijɪs]
<i>wie is</i>	[wiɪs]

Reductie

In de fragmenten van de dialogen komen vooral reducties voor waarbij één segment wegvalt. Het gaat met name om /n/-deletie na een sjwa en om /t/-deletie.

Voorbeelden van /n/-deletie

<i>hebben</i>	[hɛbə]
<i>moeten</i>	[mutə]
<i>willen</i>	[wɪlə]

Voorbeelden van /t/-deletie

<i>kunt</i>	[kœn]
<i>geeft</i>	[ɣɛf]
<i>postcode</i>	[pɔskodə]

Andere voorbeelden van reducties die plaatsvonden zijn:

<i>naartoe</i>	[natu]
<i>zijn hier</i>	[zɛinir]
<i>kun je</i>	[kœjə]
<i>uit de</i>	[œytə]
<i>feestdag</i>	[festax]

Meervoudige processen

Af en toe kwamen meerdere verbondenspraakprocessen samen voor. Dit vond echter niet vaak plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat ik</i>	[(dɑ)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(resyllabificatie en reductie)

In het authentieke materiaal is meer sprake van verkorte uitspraakvarianten, maar omdat dit enkel gebruikt wordt als verdieping is het afhankelijk van de docent en/of cursist of hier ook naar geluisterd wordt.

In het lesboek is één verstavaardigheidsoefening opgenomen die zich richt op verbonden spraak. In deze oefening luisteren de leerders naar een aantal zinnen en geven aan welke woorden met elkaar verbonden worden. Als verdieping wordt op de website in elk hoofdstuk een intensieve luistertekst aangeboden. Daar hoort telkens de volgende oefening bij:

- “1. *Beluister de opname zonder pauze.*
2. *Beluister de opname met pauze. Zeg tijdens de pauzes de zinnen na en tel de woorden*
3. *Controleer het aantal woorden dat je bij 2 geeft aan de hand van de pdf*.”*

* Hier vinden de leerders de uitgeschreven tekst

Onder het kopje ‘verdieping’ vinden de leerders ook gatenteksten van de dialoog van elk hoofdstuk. Ze kunnen ervoor kiezen om deze tekst in te vullen terwijl ze luisteren naar de dialoog. Ook zijn hier oefeningen te vinden die bij de liedjes horen, waarvan een aantal gezien kan worden als verstavaardigheidsoefening. Er is een oefening waarbij de cursisten een deel van een liedje moeten transcriberen, een oefening waarbij leerders aangeven of ze gegeven woorden in de tekst hebben gehoord, er zijn oefeningen waarbij tekstdelen op de goede volgorde gelegd moeten worden en er zijn twee gatenteksten beschikbaar. Leerders oefenen de volgende zaken met behulp van de verstavaardigheidsoefeningen:

- Het herkennen van verbonden woorden.
- Het herkennen van woorden en zinnen in verbonden spraak.
- Het transcriberen van woorden en zinnen in verbonden spraak.

In dit deel van de leergang wordt geen uitleg gegeven wat betreft verbonden spraak. Wel krijgen de cursisten voorbeelden van verbonden spraak waarbij dit ook als zodanig benoemd wordt. Zo maken de leerders kennis met verschillende mechanismen van verbonden spraak in het Nederlands:

<i>ik weet het</i>	<i>ik</i> [wetət]	(cliticalisatie)
<i>wie is</i>	[wijs]	(insertie van een glijklank)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(deletie en resyllabificatie)

In de handleiding wordt docenten de tip gegeven om op het bord te laten zien welke woorden met elkaar verbonden worden en welke klanken veranderen of wegvallen. Het doel van de oefening is dat leerders horen dat woorden verbonden worden en kunnen samensmelten.

In de handleiding wordt ook uitgelegd waarom de leergang aandacht besteed aan verstavaardigheid. De auteurs geven aan dat het bij het luisteren belangrijk is dat klanken, klankgroepen, woorden en woordgroepen automatisch verwerkt worden. Volgens hen leidt

het oefenen van woord voor woord verstaan tot die automatisch verwerking. Er wordt uitgegaan van de theorie van Hulstijn (2008) dat woordleren en snelle en nauwkeurige woordherkenning de belangrijkste elementen zijn van tweedetaalleren. Naar aanleiding van het advies van Hulstijn (2008) biedt de leergang zowel luisterteksten aan om begrijpend luisteren te oefenen als luisterteksten waarmee woord voor woord verstaan wordt getraind. Er wordt geen aandacht besteed aan het aanbieden van afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak.

1.2.2 Nederlands in Actie (De Boer et al., 2014)

In dit deel van de leergang wordt gesproken taal aangeboden in zowel geacteerde fragmenten als in authentiek materiaal. Elk hoofdstuk heeft twee tot vier geacteerde fragmenten (0.28-9.16 minuten). Het authentieke materiaal bestaat uit een of meerdere liedjes en een filmpje per hoofdstuk. Daarnaast is er ook extra beeldmateriaal beschikbaar. In de geacteerde fragmenten werd over het algemeen langzaam gepraat en duidelijk gearticuleerd. Wel komen er verschillende verbondenspraakprocessen voor in de input. Voorbeelden hiervan zijn:

Linken

Cliticisatie kwam veel voor in de input van deze leergang. Hierbij ging het met name om het woord *het*, maar ook *er* was een cliticum dat vaker voorkwam. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>naar het</i>	[(na)(rət)]	
<i>wordt het</i>	[(wɔr)(tət)]	
<i>omdat er</i>	[(ɔm)(da)(tər)]	
<i>want er</i>	[(wan)(tər)]	
<i>is het er</i>	[(ɪ)(sə)(tər)]	(het en er)

Resyllabificatie vond ook plaats bij woorden die geen clitica zijn. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat is</i>	[(da)(tɪs)]
<i>want ik</i>	[(wan)(tɪk)]
<i>vond ik</i>	[(vɔn)(tɪk)]

Degeminatie vond plaats wanneer de beginklank van een woord dezelfde was als de eindklank van het voorgaande woord en deze woorden aan elkaar gelinkt werden. Dit kwam bijvoorbeeld voor bij de volgende woorden:

<i>wordt tijd</i>	[wɔrtɛit]
<i>en nu</i>	[ɛny]
<i>ik ken</i>	[ɪkɛn]
<i>om met</i>	[ɔmɛt]

Modificatie

Modificatie kwam met name voor in de vorm van assimilatie. Zowel progressieve als regressieve assimilatie kwam voor, hoewel progressieve assimilatie frequenter was. Voorbeelden van deze afwijkende uitspraakvarianten zijn:

<i>ook zou</i>	<i>ook</i> [sau]	(progressieve assimilatie)
<i>niet zo</i>	<i>niet</i> [so]	(progressieve assimilatie)
<i>vanaf zeventien</i>	<i>vanaf</i> [sevəntin]	(progressieve assimilatie)
<i>bus zou</i>	<i>bus</i> [sau]	(progressieve assimilatie)
<i>is van</i>	<i>is</i> [fan]	(progressieve assimilatie)
<i>ik vooral</i>	<i>ik</i> [foral]	(progressieve assimilatie)
<i>wat vindt</i>	<i>wat</i> [funt]	(progressieve assimilatie)
<i>gaan kinderen</i>	[ɣan] <i>kinderen</i>	(regressieve assimilatie)
<i>van basisschool</i>	[vam] <i>basisschool</i>	(regressieve assimilatie)

Ook palatalisatie kwam voor in de input. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>en je</i>	[ɛñə]
<i>ben je</i>	[bɛñə]

Insertie

Insertie kwam erg weinig voor in de geacteerde input. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het redelijk langzame tempo van de spraak. Een enkele keer werd een glijklank toegevoegd:

<i>doe ik</i>	[duwik]
---------------	---------

Reductie

Verreweg het grootste deel van de reducties zijn /n/- en /t/-deletie. De /n/-deletie vond veelal plaats in woordfinale positie na een sjwa. De /t/-deletie vond met name plaats bij werkwoordvervoegingen (*spreekt*: [sprek], *geeft*: [ɣɛf], *vind*: [vɪn]). Andere voorbeelden van reducties die voorkwamen in de input zijn:

<i>maar</i>	[ma]
<i>als</i>	[as]
<i>anders</i>	[anərs]
<i>en dat</i>	[ɛnat]
<i>en we</i>	[ɛwə]
<i>zal hij</i>	[zalɛi]
<i>hij is</i>	[heis]
<i>daar is</i>	[dars]
<i>met de</i>	[mɛtə]

Meervoudige processen

In sommige woorden kwamen meerdere verbondenspraakprocessen voor. De meest voorkomende combinatie was modificatie en reductie.:

<i>en ik</i>	[ɛŋk]
<i>als dat</i>	[astat]
<i>naar zijn</i>	[nasə]
<i>bijvoorbeeld</i>	[bɛvɔbɛlt]

Andere voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten met meervoudige processen zijn:

<i>die het</i>	[(di)(jət)]	(insertie en cliticalisatie)
<i>bij het</i>	[(bɛi)(jət)]	(insertie en cliticalisatie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(resyllabificatie en reductie)

In het authentieke materiaal werd sneller en minder verzorgd gesproken. In dit materiaal kwamen verbondenspraakprocessen vaker voor en was er ook sprake van sterker afwijkende uitspraakvarianten.

Linken

Net als in de geacteerde fragmenten, kwam in het authentieke materiaal regelmatig cliticalisatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>was het</i>	[(wɑ)(sət)]
<i>het is</i>	[(tɪs)]
<i>is hem</i>	[(ɪ)(səm)]
<i>was hij</i>	[(wɑ)(si)]
<i>kan er</i>	[(kɑ)(nər)]

Resyllabificatie vond ook plaats los van cliticalisatie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>om uzelf</i>	[(ɔ)(my)(zɛlf)]
<i>klopt ook</i>	[(klɒp)(tok)]
<i>een ei</i>	[(ɔ)(nɛi)]
<i>dit is</i>	[(dɪ)(tɪs)]

Ook degeminatie kwam voor in de authentieke input. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>op pad</i>	[ɔpat]
<i>was stap</i>	[wastap]
<i>twintig gram</i>	[twɪntəɣram]

Modificatie

Assimilatie kwam regelmatig voor in de input. Progressieve assimilatie viel hierbij met name op. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>het zijn</i>	<i>het</i> [sɛɪn]
<i>eet ze</i>	<i>eet</i> [sə]
<i>dat zou</i>	<i>dat</i> [sau]
<i>houdt van</i>	<i>houdt</i> [fan]

Het verbinden van het woord ‘je’ kon zorgen voor palatalisatie, waarbij klanken werden aangepast. Een voorbeeld hiervan is:

<i>en je</i>	[ɛñə]
--------------	-------

Voorbeelden van modificatie die niet door assimilatie veroorzaakt worden, zijn:

<i>zijn</i>	[sən]
<i>vanaf</i>	[vahaf]

Insertie

Ook in het authentieke materiaal kwam insertie niet heel regelmatig voor. Wel werden er soms glijklanken toegevoegd als twee klinkers elkaar opvolgden:

<i>zou ik</i>	[zauwɪk]
<i>die ik</i>	[dijɪk]

Reductie

In het authentieke materiaal kwamen dezelfde soort reducties voor als in de geacteerde fragmenten (vooral /n/- en /t/-deletie), maar daarnaast komen er meer en extremere reducties voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>allemaal</i>	[aməl]
<i>Nederland</i>	[nelant]
<i>eigenlijk</i>	[ɛixk]
<i>namelijk</i>	[namək]
<i>natuurlijk</i>	[natyk]
<i>houden we</i>	[hauwə]
<i>dan hebben we</i>	[dahɛwə]
<i>dus ik</i>	[sɪk]

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen ging het vooral om een combinatie van reductie en modificatie:

<i>moest mijn</i>	[musmə]
<i>is zijn</i>	[ɪsə]
<i>houden we</i>	[hauwə]
<i>we houden</i>	[wauwə]
<i>kan ik ook</i>	[kɑŋkɔk]
<i>even</i>	[ɛfə]

Er kwamen ook andere combinaties van verbondenspraakprocessen voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>vind het</i>	[(vɪ)(nət)]	(reductie en cliticalisatie)
<i>als er</i>	[(ɑ)(sər)]	(reductie en cliticalisatie)
<i>stond nog</i>	[stɔnɔx]	(reductie en degeminatie)
<i>recept proberen</i>	[rəɛpɔbrə]	(reductie en degeminatie)
<i>bij een uurprijs</i>	[(bɛi)(nyr)(prɛis)]	(reductie en resyllabificatie)

<i>ik heb</i>	[(t)(kep)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>volgde hem</i>	[(vɔlx)(də)(nəm)]	(insertie en clitalisatie)

Wat betreft verstavaardigheidsoefeningen gericht op verbonden spraak gaat het vooral om gatenteksten bij liedjes. Bij vijf liedjes hoort een dergelijke oefening. Er zijn vier andere verstavaardigheidsoefeningen met betrekking tot verbonden spraak opgenomen. Twee van die oefeningen gaan over het woord *er*. De cursisten luisteren naar zinnen en geven aan of ze *er* horen. In de zinnen wordt *er* veelal verbonden aan het voorgaande woord:

<i>je kunt er</i>	<i>je</i> [kæntər]
<i>dat er</i>	[datər]

Bij de oefening staat kort uitgelegd dat het in gesproken Nederlands soms moeilijk is om te horen of iemand *er* zegt. In een andere verstavaardigheidsoefening worden zinnen voorgelezen waarin woorden aan elkaar verbonden worden. De cursisten zeggen de zinnen na en dienen de aandacht te vestigen op het verbinden van de woorden. Bij hoofdstuk 6 hoort de volgende oefening:

Hoofdstuk 6 – opdracht 2

“Luister naar de tekst. Je hoort de tekst eerst helemaal. Daarna zin voor zin. Zeg dan elke zin na.”

“Tekst

Ik heb d'r gisteren nog met 'm over gesproken. Hij wist 't niet, z'n broer had er zo 'n moeite mee en die wilde d'r nog 'n nachtje over slapen. 't Is namelijk al 's eerder gebeurd dat ie er niks vanaf wist.”

De verkorte uitspraakvarianten worden hier in context aangeboden en er wordt niet verwezen naar de volledige vormen. De leerders krijgen dus wel voorbeelden van verkorte uitspraakvormen, maar er is geen uitleg opgenomen in de leergang.

In de verstavaardigheidsoefeningen oefenen de leerders dus met het herkennen van woorden in verbonden spraak, leren ze hoe woorden kunnen klinken wanneer ze aan elkaar verbonden worden en maken ze kennis met verschillende afwijkende uitspraakvarianten.

Verstavaardigheid wordt in deze leergang gerelateerd aan uitspraak. Uit de handleiding blijkt dat het verbeteren van de uitspraak de voornaamste reden is voor de aandacht aan verstavaardigheid. Bij oefeningen die zich richten op het verstaan van het woord *er*, staat beschreven wat docenten aan de cursisten kunnen uitleggen en hoe ze de oefeningen kunnen aanbieden. Er wordt uitgelegd dat docenten deze oefening kunnen gebruiken om te laten zien dat *er* bijna niet opgemerkt wordt in een zin, maar dat Nederlanders het wel missen wanneer je het niet uitspreekt. Ook wordt de docenten geadviseerd uit te leggen dat de uitspraak van *er* vaak klinkt als *'r*, of als *d'r* in het begin van een zin. Wanneer ze de zinnen voorlezen, dienen ze deze natuurlijk uit te spreken, zodat *er* inderdaad klinkt als *'r*.

1.2.3 Nederlands op Niveau (de Boer & Ohlsen, 2015)

In dit deel van de leergang bestaat het grootste deel van het niet-authentieke materiaal uit voorgelezen leesteksten uit het lesboek. Daarnaast zijn er in totaal tien korte geacteerde fragmenten (+/- 1 minuut). Hier wordt over het algemeen verzorgd gesproken. Afwijkende uitspraakvarianten die hierin voorkwamen worden hieronder besproken.

Linken

Ook in de fragmenten behorende bij dit deel van de leergang kwam veel cliticalisatie plaats, het meest frequent met het woord *het*. Voorbeelden van cliticalisatie zijn:

<i>van het</i>	[(vɑ)(nət)]
<i>hebben het</i>	[(hɛbə)(nət)]
<i>zijn er</i>	[(zɛi)(nər)]
<i>wat er</i>	[(wɑ)(tər)]
<i>dat het er</i>	[(dɑ)(tə)(tər)]
<i>geeft hij</i>	[ɣeftɛi]
<i>toen hij</i>	[tunɛi]

Naast cliticalisatie kwam resyllabificatie ook voor met andere woorden, onder andere bij de volgende voorbeelden:

<i>dat is</i>	[(dɑ)(tɪs)]
<i>ligt aan</i>	[(lɪx)(tɑn)]
<i>komt op</i>	[(kɔm)(tɔp)]

Degeminatie kwam ook voor in de input. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ik kan</i>	[ɪkɑn]
<i>om met</i>	[mɛt]
<i>in Nederland</i>	[ɪnɛdərlɑnt]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam assimilatie veel voor. Zowel progressieve als regressieve assimilatie kwam voor, hoewel progressieve assimilatie vaker voor leek te komen.

Voorbeelden van assimilatie zijn:

<i>niet zou</i>	<i>niet</i> [sau]	(progressieve assimilatie)
<i>op zich</i>	<i>op</i> [sɪx]	(progressieve assimilatie)
<i>werkt vooral</i>	<i>werkt</i> [fɔral]	(progressieve assimilatie)
<i>was daar</i>	<i>was</i> [tar]	(progressieve assimilatie)
<i>van piercings</i>	[vɑm] <i>piercings</i>	(regressieve assimilatie)
<i>een beetje</i>	[əm] <i>beetje</i>	(regressieve assimilatie)

Bij het verbinden van het woord *je* kon palatalisatie plaatsvinden. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>moet je</i>	[muʔə]
<i>met je</i>	[mɛʔə]
<i>dat je</i>	[dɑʔə]

Er kwamen ook andere vormen van modificatie voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>bijvoorbeeld</i>	[bɛfɔrbɛlt]
<i>mijn</i>	[mɛn]
<i>waarom</i>	[warəm]

Insertie

Ook in dit deel van de leergang was insertie niet een veelvoorkomend fenomeen. Af en toe werd een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden:

<i>die in</i>	[dijun]
<i>die u</i>	[dijy]

Reductie

Wat betreft reductie ging het in de geacteerde fragmenten in dit deel van de leergang bijna alleen om reducties waarbij één segment wegviel. Er was veel sprake van /n/-deletie na een sjwa. Daarnaast kwamen vooral /t/- en /r/-deletie voor. Voorbeelden hiervan zijn:

/t/-deletie

<i>werkt</i>	[wɛrk]
<i>komt</i>	[kɔm]
<i>best</i>	[bɛs]
<i>juist</i>	[jœys]
<i>sinds</i>	[sɪns]

/r/-deletie

<i>maar</i>	[ma]
<i>er zijn</i>	[ɛ] <i>zijn</i>
<i>daarbij</i>	[dabɛi]
<i>daarna</i>	[dana]

Meervoudige processen

In sommige woorden kwamen meerdere verbondenspraakprocessen samen. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>terwijl</i>	[təwɛl]	(reductie en modificatie)
<i>doe het</i>	[duwət]	(cliticalisatie en insertie)
<i>u het</i>	[yɥət]	(cliticalisatie en insertie)
<i>die hebben</i>	[dijɛbə]	(reductie en insertie)

De meeste input van verbonden spraak komt van authentiek materiaal. In elk hoofdstuk wordt gebruik gemaakt van twee of drie liedjes en meerdere radio- of beeldfragmenten. Hier zit ook een aantal langere fragmenten tussen (10-15 minuten). In dit authentieke materiaal wordt sneller en minder verzorgd gesproken. Voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten in dit materiaal zijn worden hieronder besproken.

Linken

Ook in het authentieke materiaal kwam cliticalisatie regelmatig voor. Dit kwam het meest voor met het woord *het*, maar ook bijvoorbeeld met *er* en *hij*. Door het verbinden van de clitica aan de andere woorden leidde tot resyllabificatie.

<i>doen het</i>	[dunət]
<i>voor het</i>	[vort]
<i>het is</i>	[tɪs]
<i>dat er</i>	[datər]
<i>is hij</i>	[ɪsi]

Resyllabificatie vond ook plaats met andere woorden. Een voorbeeld hiervan is:

<i>kort ik</i>	[(kɔr)(tɪk)]
----------------	--------------

Voorbeelden van degeminatie, waarbij woorden door middel van een overeenkomende klank aan elkaar verbonden worden, zijn:

<i>dat tien</i>	[datɪn]
<i>met twee</i>	[mɛtwe]
<i>niet te</i>	[nitə]

Modificatie

Meestal werd modificatie veroorzaakt door assimilatie. Hierbij ging het om zowel progressieve als regressieve assimilatie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>want ze</i>	<i>want</i> [sə]	(progressieve assimilatie)
<i>was zo</i>	[waso]	(progressieve assimilatie)
<i>komt veel</i>	<i>komt</i> [fɪl]	(progressieve assimilatie)
<i>van bedrijven</i>	[vɑm] <i>bedrijven</i>	(regressieve assimilatie)

Wanneer het woord *je* verbonden werd aan het voorgaande woord, kon palatalisatie plaatsvinden. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>moet je</i>	[muʃə]
<i>ben je</i>	[bɛɲə]

Insertie

Insertie was niet veel terug te horen in de input. Af en toe werd een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden:

<i>doe ik</i>	[duwɪk]
---------------	---------

Reductie

Door middel van het uitgebreide aanbod van authentiek materiaal, krijgen de leerders vaak te maken met verkorte uitspraakvarianten in de input. Dit betreft zowel varianten waarin één segment ontbreekt als extremere reducties. Verkorte uitspraakvarianten die voorkomen in het materiaal zijn bijvoorbeeld:

<i>mag ik</i>	[maxk]
<i>dat dan</i>	[datan]
<i>kunnen we</i>	[kæwə]
<i>zegt van ja</i>	[zɛfaja]

<i>eigenlijk</i>	[ɛixk]
<i>natuurlijk</i>	[tyk]
<i>negen van de tien</i>	[nefan] <i>de tien</i>
<i>op een gegeven moment</i>	[ɔpɣevəment]

Meervoudige processen

Bij woorden waarin meervoudige processen voorkomen, ging het veelal om een combinatie van reductie met andere processen. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>wel een handig</i>	[wɛlm] <i>handig</i>	(reductie en modificatie)
<i>echt een bepaalde</i>	[ɛxmpaldə]	(reductie en modificatie)
<i>zichzelf</i>	[səsɛlf]	(reductie en modificatie)
<i>als zij</i>	[asɛi]	(reductie en modificatie)
<i>binnen het</i>	[(bɪ)(nət)]	(reductie en clitalisatie)
<i>vind ik het</i>	[(vɪ)(nɪ)(kət)]	(reductie en clitalisatie)
<i>vind ik het</i>	[(vɪŋ)(kət)]	(reductie, modificatie en clitalisatie)

Bij zeven liedjes hoort een verstavaardigheidsoefening. Hieronder worden de verschillende soorten oefeningen genoemd.

- “Open het werkblad. Sommige woorden zijn vetgedrukt. Luister nog een keer naar het liedje en omcirkel het woord dat je hoort. Is de vorm met of zonder nadruk?”
 - Vetgedrukte woorden: *er/daar/d'r, een/'n, mijn/m'n, zijn/z'n, hij/die/ie, zij/ze, mij/me, jouw/je, haar/d'r*
 - Vetgedrukte woorden: *mij/me, jij/je, het/'t, mijn/m'n, zij/ze, haar/'r, jou/je*
- “Open het werkblad. Een aantal regels is weggelaten. Luister nog een keer naar het liedje en schrijf die regels op.”
- “Open het werkblad. In de vetgedrukte regels zijn de woorden aaneengeschreven. Luister nog een keer naar het liedje en geef aan waar een woord stopt.”

Er is ook een verstavaardigheidsoefening bij een authentiek fragment. Wanneer de leerders voor de tweede keer naar het fragment luisteren, wordt hen gevraagd om op het taalgebruik van de sprekers te letten. Ze moeten telkens een keuze maken wat de sprekers precies zeggen, bijvoorbeeld:

- a) Ja, ik zou je toch graag even een probleem willen aanpraten
 b) Ja, ik zou toch graag even een probleem willen aankaarten”

Met deze oefeningen oefenen de leerders met het herkennen en benoemen van zwakke vormen en reducties, woord-voor-woord-herkenning en -transcriptie en het herkennen van woordgrenzen in verbonden spraak. In de oefeningen waarbij de leerders te maken krijgen met vormen met en zonder nadruk (bijvoorbeeld *mij/me* en *hij/die/ie*) krijgen de cursisten voorbeelden van verschillende afwijkende uitspraakvarianten. In de leergang wordt geen uitleg gegeven met betrekking tot verbonden spraak.

In de handleiding wordt uitgelegd waarom er oefeningen zijn die zich richten op de uitspraak van *er* en *het*. Er wordt besproken dat deze woorden vaak verbonden worden met de naastliggende woorden, wat het moeilijk kan maken om deze woorden te verstaan. In de

handleiding wordt genoemd dat leerders deze woorden wel opmerken wanneer ze zich ervan bewust zijn dat *het* of *er* op die plek staat.

1.2.4 Nederlands naar Perfectie (Palmer & Van 't Wout, 2015)

Linken

Ook in dit deel van de leergang kwam cliticisatie veel voor in de input. Hierbij ging het met name om het woord *het*, maar ook *er* was een cliticum dat vaker voorkwam. Het verbinden van deze woorden aan andere woorden leidde tot resyllabificatie. Voorbeelden van cliticisatie zijn:

<i>om het</i>	[(ɔ)(mæt)]
<i>maar het</i>	[(mart)]
<i>tis</i>	[(tɪs)]
<i>dat er</i>	[(dɑ)(tər)]

Andere voorbeelden waar resyllabificatie voorkwam zijn:

<i>weet ik</i>	[(we)(tɪk)]
<i>wat is</i>	[(wɑ)(tɪs)]

Wanneer twee identieke klanken elkaar opvolgden, kon degeminatie plaatsvinden. Een van die klanken viel dan weg, of de klank werd iets langer uitgesproken. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ben nog</i>	[benɔx]
<i>hart toe</i>	[hartu]

Modificatie

Modificatie kwam met name voor in de vorm van assimilatie. Hierbij ging het zowel om progressieve als regressieve assimilatie.

<i>dat zal</i>	<i>dat</i> [sal]	(progressieve assimilatie)
<i>dan kunnen</i>	[dan] <i>kunnen</i>	(regressieve assimilatie)
<i>toen bleek</i>	[tum] <i>bleek</i>	(regressieve assimilatie)

Palatalisatie kon voorkomen wanneer het woord *je* werd verbonden aan het voorgaande woord. Een voorbeeld hiervan is:

<i>dat je</i>	[daʃə]
---------------	--------

Een voorbeeld van modificatie waarbij geen sprake is van assimilatie is de uitspraak van *waarom* als [wərɔm].

Insertie

Wat betreft insertie ging het soms om het toevoegen van glijklanken en soms om het toevoegen van een sjwa om de uitspraak makkelijker te maken. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>hoe ik</i>	[huwɪk]
<i>elke</i>	[ɛləkə]

Reductie

Het valt op dat in dit deel van de leergang ook extremere reducties voorkomen. Dit heeft te maken met het authentieke materiaal dat wordt ingezet, waarbij geen rekening wordt gehouden met de doelgroep. Voorbeelden van dit soort extremere reducties in de input zijn:

<i>namelijk</i>	[namək]
<i>eigenlijk</i>	[ɛɪk]
<i>ik heb als</i>	[əpəs]
<i>als het</i>	[ast]
<i>op een gegeven moment</i>	[ɒpɪmənt]
<i>op het moment</i>	[ɒməmənt]

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen gaat het vooral om reductie in combinatie met andere processen. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>zou ik</i>	[sauk]	(modificatie en reductie)
<i>soort</i>	[sœt]	(modificatie en reductie)
<i>juist zien</i>	[jœysɪn]	(modificatie en reductie)
<i>en dus als je</i>	[(ɛ)(dœ)(sa)(sjə)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>zijn erop</i>	<i>zijn</i> [dɒp]	(insertie en reductie)
<i>er</i>	[də]	(insertie, modificatie en reductie)

Het grootste deel van de input van deze leergang bestaat uit authentiek materiaal. Er worden liedjes gebruikt, maar ook authentieke videofragmenten. Het geacteerde materiaal bestaat uit voorgelezen leesteksten uit het boek.

In dit deel van de leergang is een aantal verstavaardigheidsoefeningen opgenomen dat zich expliciet richt op het verstaan van afwijkende uitspraakvormen in verbonden spraak. Twee oefeningen gaan over ‘woordbinden’. Eerst wordt de leerders uitgelegd wat dit fenomeen inhoudt en wanneer het voorkomt:

“In spreektaal worden de woorden in een zin niet geïsoleerd uitgesproken, maar in groepen met elkaar verbonden. Meestal verdwijnen er letters. Een enkele keer worden er extra klanken toegevoegd. Het doel van deze oefening is je bewust te worden van dit verschijnsel en dergelijke woordgroepen beter te leren herkennen. Bovendien zul je door het oefenen met woordbinden ‘authentieker’ klinken.”

De oefening bestaat uit een gatentekst. De verbonden woorden zijn fonetisch weergegeven en de leerders dienen de juiste woorden op te schrijven.

“Niet geheel onverwacht [*fɪntət*] _____ interview met Frank Garten, auteur van Werken met andere culturen, plaats wanneer hij in Thailand zit. Daar [*fərsorgtje*] _____ een training voor projectmanagers van het bedrijf NXP. De deelnemers komen uit verschillende Aziatische landen. Op het programma van deze vierdaagse training staan onder andere effectief communiceren, conflicthantering, intercultureel werken en coaching. Voor Garten [*issət*] _____ de eerste keer dat hij

deze training in dit werelddeel geeft. Maar hij weet heel goed [*dahttiejət*]
 _____ anders moet doen dan in Nederland.”

In twee andere oefeningen wordt geoefend met ‘kleine woordjes’. De opdracht is om intensief te luisteren en onbeklemtoonde woorden te leren herkennen, zoals lidwoorden, preposities en andere korte woorden (*te, er, dan* en *zo*). Ook hierbij werd gewerkt met een gatentekst, waarin de korte woorden waren weggelaten. In hetzelfde hoofdstuk richt een oefening zich op het verstaan van *er*. De leerders luisteren naar zinnen en gaan na of ze [er], [dər] of [ər] horen.

De leerders worden ook bewust gemaakt van het niet (nadrukkelijk) uitspreken van de slot-/n/ na een sjwa. Twee oefeningen richten zich op dit fenomeen. De leerders luisteren naar een tekst en geven aan of de /n/ wel of niet uitgesproken wordt. Het voorbeeld ziet er als volgt uit:

“... gee[] Amerikaanse toestand[] graag
 ... geen Amerikaanse toestand_ graag”

In de verstavaardigheidsoefeningen trainen de leerders afwijkende uitspraakvormen te herkennen en verbonden spraak om te zetten naar schrijftaal.

In de vorm van een leestekst en een videofragment maken de leerders kennis met reducties. Hierin staan voorbeelden van reducties en wordt uitgelegd dat de frequentie en context van de woorden een rol spelen bij reductie.

Uit de handleiding valt op te maken dat de verstavaardigheidsoefeningen in dit deel van de leergang erop gericht zijn om via verstavaardigheid ook de uitspraak van leerders te verbeteren. Docenten wordt de tip gegeven om bij het thema ‘reducties’ bij de cursisten na te gaan of ze ervaring hebben met reducties die ze pas later begrepen. Ook staat er een extra oefening in de handleiding die docenten kunnen gebruiken als ze hun cursisten meer willen uitdagen. Daarin staat een aantal reducties dat de docent op het bord kan schrijven om cursisten te laten ontrafelen welke woorden bedoeld worden (bijvoorbeeld: *amal* = allemaal, *aruskunne* = aardrijkskunde, *opgeement* = op een gegeven moment).

1.3 Taaltalent

1.3.1 Taaltalent – Deel 1 (Taks & Verbruggen, 2014)

In elk hoofdstuk is er gesproken input beschikbaar (2-5 fragmenten per hoofdstuk, +/- 0.30-2.30 minuten). Er wordt enkel gebruik gemaakt van geacteerde luisterfragmenten, die zijn opgenomen voor de leergang. In de fragmenten wordt over het algemeen duidelijk gearticuleerd, maar er komen wel afwijkende uitspraakvarianten in voor. Voorbeelden hiervan worden hieronder per categorie besproken.

Linken

Cliticisatie kwam veel voor in de input van deze leergang. Hierbij ging het met name om het woord *het*, maar ook *er* en *hij* kwamen een aantal keer voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>wil het</i>	[(wɪ)(lət)]
<i>het is</i>	[(ə)(tɪs)]
<i>ziet er</i>	[(zi)(tər)]
<i>komt hij</i>	[(kɔm)(ti)]

Resyllabificatie vond ook in andere situaties plaats. Dit kon gebeuren wanneer een woord beginnend met een klinker werd verbonden aan een woord dat eindigt op een consonant. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>doet u</i>	[(du)(ty)]
<i>kunt u</i>	[(kæn)(ty)]
<i>komt uit</i>	[(kɔm)(tœyt)]
<i>dat is</i>	[(dɑ)(tɪs)]

Wanneer de beginklank van een woord gelijk was aan de eindklank van het voorgaande woord, kon degeminatie plaatsvinden. Dit gebeurde onder andere bij de volgende woorden:

<i>ik kan</i>	[ɪkan]
<i>pond tomaten</i>	[pɒntomatə]
<i>en niet</i>	[ənɪt]

Modificatie

Assimilatie was een veelvoorkomend fenomeen in de input. Vooral progressieve assimilatie die de /s/ en /v/ beïnvloedde kwam vaak voor. Voorbeelden daarvan en van andere vormen van assimilatie zijn:

<i>nooit zelf</i>	<i>nooit</i> [self]	(progressieve assimilatie)
<i>op zondag</i>	<i>op</i> [sɒndax]	(progressieve assimilatie)
<i>ik zie</i>	<i>ik</i> [si]	(progressieve assimilatie)
<i>huis zien</i>	[hœysin]	(progressieve assimilatie)
<i>ligt vaak</i>	<i>ligt</i> [fak]	(progressieve assimilatie)
<i>reizigers voor</i>	<i>reizigers</i> [for]	(progressieve assimilatie)
<i>op de</i>	<i>op</i> [te]	(progressieve assimilatie)
<i>op woensdag</i>	[ɔb] <i>woensdag</i>	(regressieve assimilatie)
<i>één kilo</i>	[eɪ] <i>kilo</i>	(regressieve assimilatie)
<i>en bruine</i>	[em] <i>bruine</i>	(regressieve assimilatie)

Af en toe vond er ook palatalisatie plaats:

en jij [ɛñɛi]

Er kwamen ook andere vormen van modificatie voor. Soms veranderden klinkers in een sjwa, zoals in de volgende voorbeelden:

mijn [mən]
daar is [darəs]

Een ander voorbeelden van modificatie is:

met een [mɛdən]

Insertie

Insertie kwam niet vaak voor in de input van deze leergang. Waarschijnlijk heeft dit te maken met het feit dat er bewust verzorgd gesproken werd. Af en toe werd een glijklank tussen twee klinkers toegevoegd.

doe ik [duwɪk]
hij is [hɛijs]

Reductie

Wat betreft reductie gaat het in bijna alle gevallen om deletie van één segment. Deletie van de woordfinale /n/ na een sjwa was het meest voorkomende fenomeen. Daarnaast kwam /t/-deletie vrij regelmatig voor en werd de /n/ soms ook op andere plekken niet uitgesproken.

Voorbeelden van /t/-deletie:

hartstikke [harstɪkə]
hoofdstuk [hofstœk]
sinds [sɪns]
best [bɛs]
werkt [wɛrk]
kunt [kœn]

Voorbeelden van /n/-deletie:

kan je [ka] je
mijn [mɛi]
en ze [ɛ] ze

Zeer zelden vielen meerdere segmenten weg. Een voorbeeld hiervan is:

we hebben [wɛbə]

Meervoudige processen

Af en toe vonden meervoudige processen plaats, waarbij de uitspraak werd beïnvloed door twee verbondenspraakprocessen. Dit kwam echter niet vaak voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ik heb</i>	[(i)(kɛp)]	(resyllabificatie en reductie)
<i>wat heb</i>	[(wɑ)(tɛp)]	(resyllabificatie en reductie)
<i>mijn</i>	[mɛ]	(modificatie en reductie)

Gemiddeld zijn er twee verstavaardigheidsoefeningen per hoofdstuk. Een veelvoorkomende oefening bestaat uit meerkeuzevragen behorende bij een luisterfragment. De vraag is ‘wat hoor je?’. Het fragment wordt afgespeeld en de cursisten kruisen de juiste zin aan.

Hoofdstuk 6 – oefening 6

“Luister naar de tekst. Wat hoor je?

- a) De woonkamer is groter dan onze woonkamer.*
- b) De woonkamer is even groot als onze woonkamer.”*

In een andere oefening die vaker terugkomt krijgen de cursisten een transcriptie van het fragment dat ze beluisteren. In de transcriptie is een aantal woorden anders dan in het luisterfragment. De opdracht is om de woorden die anders zijn te onderstrepen. Ook is er een oefening waarbij cursisten luisteren naar zinnen en moeten aangeven hoeveel woorden ze horen. In deze verstavaardigheidsoefeningen wordt dus geoefend om woorden te herkennen in gesproken taal en woordgrenzen te herkennen. Er is dus veel aandacht voor woord-voor-woord verstaan, maar niet specifiek voor afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak. Ook is er geen uitleg met betrekking tot verbonden spraak opgenomen in de leergang en worden er geen voorbeelden gegeven van afwijkende uitspraakvarianten.

In de handleiding staat beschreven dat er in elk hoofdstuk twee verschillende luisterfragmenten worden aangeboden om de begripsvaardigheid van cursisten te trainen en dat ook de verstavaardigheid in elk hoofdstuk geoefend wordt. De leergang geeft aan dat de afwisseling van deze oefeningen ervoor zorgt dat de cursisten hun luistervaardigheid verbeteren. Deel 1 van Taaltalent heeft een uitgebreide handleiding, waarbij van elke oefening het doel wordt aangegeven en wordt besproken welke werkvorm er bij past. Bij de verstavaardigheidsoefeningen krijgen docenten dus ook houvast voor het aanbieden van deze oefeningen. Bij een oefening die zich richt op het onderscheiden van woordgrenzen wordt wat uitgebreider besproken hoe deze oefening aangeboden kan worden. Dit ziet er al volgt uit:

“Doel: verstavaardigheid.

Werkvorm: individueel en in tweetallen.

Hier gaat het erom dat de cursisten woordgrenzen kunnen onderscheiden. Spelling kan een tweede leerdoel zijn. Bespreek de opdracht na. Als u de nadruk legt op het onderscheiden van woordgrenzen, kunt u in het verlengde hiervan ook ingaan op het aan elkaar plakken van woorden tijdens het spreken (verbonden spraak). Dat doen sprekers in alle talen. U kunt in dat geval de zinnen op een natuurlijke manier voorlezen waarbij u de woorden aan elkaar plakt. Wijs er eventueel op dat de klank van sommige woorden bij verbonden spraak kan veranderen (bijvoorbeeld ‘heeft ie’ in plaats van ‘heeft hij’).”

1.3.2 Taaltalent – Deel 2 (Verbruggen & Taks, 2014)

In elk hoofdstuk wordt gesproken input aangeboden (2-4 fragmenten per hoofdstuk, +/- 1-3 minuten). Er wordt enkel gebruik gemaakt van geacteerd materiaal dat is opgenomen voor de leergang. Hoewel er over het algemeen verzorgd gesproken wordt, komen er wel afwijkende uitspraakvarianten voor in de verbonden spraak. Voorbeelden hiervan worden hieronder besproken.

Linken

Cliticalisatie was de meest frequent voorkomende vorm van linken. Het proces van cliticalisatie leidde ook tot resyllabificatie. *Het* en *er* waren de meest voorkomende clitica. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>vinden het</i>	[(vɪn)(də)(nət)]
<i>ik het</i>	[(ɪ)(kət)]
<i>maar het</i>	[(mɑrt)]
<i>is er</i>	[(ɪ)(sər)]
<i>komt er</i>	[(kɔm)(tər)]

Resyllabificatie kwam ook voor bij andere woorden. Dit gebeurde alleen wanneer het eerste woord eindigde op een consonant en het daaropvolgende woord met een klinker begon. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>doet u</i>	[(du)(ty)]
<i>kan ik</i>	[(kɑ)(nɪk)]
<i>vind ik</i>	[(vɪn)(tɪk)]

Degeminatie vond onder andere plaats bij de volgende woorden:

<i>ik krijg</i>	[ɪkrɛix]
<i>tocht te</i>	[tɔxtə]
<i>in negentien</i>	[ɪnɛɣəntɪn]

Modificatie

Wat betreft assimilatie werden met name de /z/ en de /v/ beïnvloedt door progressieve assimilatie. Regressieve assimilatie kwam ook voor in de input.

<i>niet zo</i>	<i>niet</i> [so]	(progressieve assimilatie)
<i>op zolder</i>	<i>op</i> [sɔldər]	(progressieve assimilatie)
<i>ik zoek</i>	<i>ik</i> [suk]	(progressieve assimilatie)
<i>als zij</i>	[alɛi]	(progressieve assimilatie)
<i>niet veel</i>	<i>niet</i> [fɪl]	(progressieve assimilatie)
<i>een kopje</i>	[ən] <i>kopje</i>	(regressieve assimilatie)
<i>een beetje</i>	[əm] <i>beetje</i>	(regressieve assimilatie)

Wanneer het woord *je* werd verbonden aan het voorgaande woord kon palatalisatie plaatsvinden. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ben je</i>	[bɛñə]
<i>aan je</i>	[añə]
<i>tot je</i>	[tɔtə]
<i>weet je</i>	[wetə]

Af en toe werd de uitspraak van klinkers veranderd. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>eens</i>	[ɪns]
<i>mijn</i>	[mɛn]

Insertie

Ook in dit deel van de leergang was insertie niet een veelvoorkomend fenomeen. Af en toe werd een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden of werd een sjwa tussen twee consonanten uitgesproken.

<i>jou ook</i>	[jauwok]
<i>erg</i>	[ɛrəx]

Reductie

Reducties kwamen vrij regelmatig voor, maar het ging hierbij bijna alleen om het wegvallen van één segment. De klanken die het meest frequent wegvielen zijn /n/, /t/ en /r/. Voorbeelden daarvan worden hieronder besproken.

Voorbeelden van /n/-deletie

<i>en zijn</i>	[ɛ] zijn
<i>gaan we</i>	[ɣawə]
<i>dan</i>	[da]
<i>mijn</i>	[mɛi]
<i>volgens</i>	[vɔlxəs]

De /n/ viel meestal weg aan het eind van een woord, maar soms ook op een andere positie. Dit gebeurde dan veelal na een sjwa.

Voorbeelden van /t/-deletie

<i>kost</i>	[kɔs]
<i>alvast</i>	[alvas]
<i>'s avonds</i>	[safɔns]
<i>sinds</i>	[sɪns]
<i>hoofdpijn</i>	[hofpɛin]

De /t/ viel weg in woordfinale positie, maar ook in consonantclusters.

Voorbeelden van /r/-deletie

<i>maar</i>	[ma]
<i>daar</i>	[da]
<i>morgen</i>	[mɔxə]
<i>verder</i>	[vɛdər]

Deletie van de /r/ vond zowel plaats in woordfinale positie als voor een consonant.

Er is ook een voorbeeld van een woord waarbij meerdere segmenten wegvielen. Dit kwam niet vaak voor.

<i>eigenlijk</i>	[ɛixlək]
------------------	----------

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen kwam vooral de combinatie van reductie en resyllabificatie plaats. Wat betreft de reducties viel meestal de /h/ weg, waardoor het woord met een klinker begon. Omdat de voorgaande woorden op een consonant eindigde, kon resyllabificatie plaatsvinden.

<i>wat heb</i>	[(wa)(tɛp)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>ik heb</i>	[(i)(kɛp)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>loopt hier</i>	[(lop)(tir)]	(reductie en resyllabificatie)

In het lesboek zijn vier verstavaardigheidsoefeningen opgenomen (hoofdstuk 3, 4 en 8). Drie van deze oefeningen zijn hetzelfde. De leerders luisteren naar een fragment en kiezen uit drie opties wat ze gehoord hebben. Soms was dit de eerste keer dat de leerders dit fragment hoorden en andere keren hadden ze het fragment reeds gehoord.

Hoofdstuk 2, oefening 9

“Luister nog een keer naar de dialoog en kruis aan: wat hoor je?”

- a) Doet u mij maar een glaasje rode wijn en spa rood*
- b) Voor mij graag een glaasje rode wijn en spa rood*
- c) Ik neem een glaasje rode wijn en spa rood”*

In de andere verstavaardigheidsoefening dienen de leerders zelf de juiste woorden in te vullen in een gatentekst. Op de website worden bij elk hoofdstuk uitspraak oefeningen aangeboden. Sommige hiervan kunnen ook gezien worden als verstavaardigheidsoefening met betrekking tot verbonden spraak. Bij hoofdstuk 2 en 3 horen oefeningen die er als volgt uitzien:

“Luister naar de zinnen. Let op de uitspraak van de vetgemaakte woorden. Zeg de zinnen na.”

De vetgemaakte woorden zijn woorden die eindigen op -en en worden uitgesproken zonder de /n/: *dragen* als [drayə], *sokken* als [sɔkə], enzovoort. In een van de oefeningen zijn de woorden *de*, *het* en *een* vetgemaakt. De cursisten oefenen zo met de afwijkende uitspraakvariant van *het*, die in verbonden spraak vaak uitgesproken wordt als [hət] of [ət]. Verder wordt in de online uitspraak oefening aandacht gericht op de uitspraak van *eigenlijk*, dat in het bijbehorende fragment wordt uitgesproken als [ɛiylək]. In deze oefening wordt dus een voorbeeld gegeven van een verkorte uitspraakvariant, hoewel dit niet als zodanig benoemd wordt. In de verstavaardigheidsoefeningen wordt dus geoefend met het herkennen van woorden in gesproken taal en het transcriberen van deze woorden en het herkennen van afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak.

In dit deel van de leergang is geen uitleg opgenomen met betrekking tot verbonden spraak. Bij de uitspraak training op de website worden wel voorbeelden gegeven van afwijkende uitspraakvarianten. De leerders worden geattendeerd op /n/-deletie in woordfinale positie en de afwijkende uitspraak van *het*.

In de handleiding wordt besproken dat er in elk hoofdstuk aandacht is voor verstavaardigheid. Deze oefeningen worden afgewisseld met luisteroefeningen die zich richten op begripsvaardigheid. Dit wordt gedaan om de luistervaardigheid van de leerders te verbeteren. Er wordt niet aangegeven van welke oefeningen verstavaardigheid het doel is of hoe docenten deze oefeningen het best kunnen aanbieden.

1.3.3 Taaltalent deel 3 (Verbruggen et al., 2014)

Bij elk hoofdstuk horen meerdere luisterfragmenten (3-5). Ook is er in elk hoofdstuk een luisterexamen beschikbaar, met een langer fragment (6.10-9.37 minuten). Al het materiaal is geacteerd en er wordt over het algemeen langzaam gesproken en duidelijk gearticuleerd. Wel komen er verschillende verbondenspraakprocessen in voor.

Linken

Cliticalisatie was de meest voorkomende vorm van linken. Het ging hierbij vooral om de woorden *het* en *er*. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>want het</i>	[(wan)(tət)]
<i>om het</i>	[(ɔ)(mət)]
<i>door het</i>	[(do)(rət)]
<i>komt er</i>	[(kɔm)(tər)]

Resyllabificatie vond af en toe plaats tussen woorden wanneer het tweede woord begon met een klinker. Een voorbeeld hiervan is:

<i>vind ik</i>	[(vɪn)(tɪk)]
----------------	--------------

Modificatie

Hoewel er verzorgd gesproken werd in de input, was het proces van assimilatie wel terug te horen. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>bent zelf</i>	<i>bent</i> [sɛlf]	(progressieve assimilatie)
<i>op de</i>	<i>op</i> [tə]	(progressieve assimilatie)
<i>kan krijgen</i>	[kən] <i>krijgen</i>	(regressieve assimilatie)

Het verbinden van het woord *je* aan het voorgaande woord kon leiden tot palatalisatie, waarbij de eindklank van het voorgaande woord beïnvloed werd. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>moet je</i>	[muʔə]
----------------	--------

Veel modificatie was toe te schrijven aan assimilatie. Af en toe vond een andere vorm van modificatie plaats, waar bijvoorbeeld een klinker werd uitgesproken als een sjwa:

<i>dat is</i>	<i>dat</i> [əs]
---------------	-----------------

Insertie

Het toevoegen van klanken kwam nauwelijks voor in de input. Wanneer het plaatsvond, ging het om een toegevoegde glijklank tussen twee klinkers:

<i>die in</i>	[diɪn]
---------------	--------

Reductie

Reducties komen regelmatig voor in de input. Het gaat echter vrijwel altijd om een reductie waarbij slechts één segment wegvalt. De meest frequent voorkomende reductie is /n/-deletie na een sjwa. Ook /t/-deletie komt vaak voor (*komt*: [kɔm], *hoeft*: [huf], *werkt*: [werk]). Andere voorbeelden van reducties zijn:

<i>als</i>	[as]
<i>en voor</i>	[ɛ] voor
<i>maar</i>	[ma]
<i>mijn</i>	[mɛi]
<i>dat de</i>	[datə]
<i>met die</i>	[mɛti]

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen ging het met name om een combinatie van resyllabificatie met andere processen. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>vind ik</i>	[(vɪn)(ɪk)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>ik had</i>	[(ɪ)(kɑt)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>dat ik</i>	[(dɑ)(dɪk)]	(modificatie en resyllabificatie)
<i>heb ik</i>	[(hɛ)(bɪk)]	(modificatie en resyllabificatie)
<i>met een</i>	[mɛnən]	(reductie en insertie)

In bijna elk hoofdstuk zijn een of twee verstavaardigheidsoefeningen opgenomen. Een aantal oefeningen komt vaker terug:

- “Hieronder staat een stukje van de luistertekst. Luister nog een keer en vul de ontbrekende woorden in.”
- “Lees de tekst hieronder. Luister dan nog eens naar dit gedeelte. Sommige woorden zijn anders. Welke? Onderstreep ze.”
- “Luister naar de zinnen en schrijf op hoeveel woorden je hoort.”

Er wordt geoefend met het herkennen van woorden en woordgrenzen in gesproken taal en het transcriberen van woorden en zinnen. De oefeningen die gaan om het herkennen van de woordgrenzen, richten zich ook op het verstaan van woorden die aan elkaar verbonden worden.

Ook in dit deel van de leergang is er geen uitleg beschikbaar wat betreft verbonden spraak en worden er geen voorbeelden gegeven van afwijkende uitspraakvarianten.

In de handleiding wordt dezelfde reden gegeven voor de aandacht voor verstavaardigheid als in de vorige delen: de luistervaardigheid van leerders verbeteren door zowel begrips- als verstavaardigheid te trainen. Net als in de handleiding van het eerste deel van de leergang, wordt van een groot deel van de oefeningen het doel en eventuele werkvormen besproken. De docenten krijgen hierbij tips en ideeën voor het aanbieden van deze oefeningen. Een voorbeeld hiervan is:

“Doel: verstavaardigheid

Werkvorm: individueel en in tweetallen

Bij deze opdracht is het nodig om meerdere keren te luisteren. De docent kan de cursisten twee keer laten luisteren en daarna de woorden in tweetallen laten

vergelijken. Ze kunnen elkaar dan helpen en bij een derde keer luisteren controleren of ze elkaar de juiste informatie hebben gegeven.”

1.4 Code+

1.4.1 Code+ deel 1 (Heijne et al., 2018)

In het eerste deel van de leergang Code+ worden in elk hoofdstuk meerdere luisterfragmenten en een beeldfragment aangeboden. Met name in de luisterfragmenten wordt langzaam gesproken en duidelijk gearticuleerd. De beeldfragmenten zijn ook geacteerd, maar hier lijkt het doel wel om de spraak meer authentiek over te laten komen. In beide vormen van input zijn processen van verbonden spraak te horen. Per categorie worden voorbeelden van deze processen gegeven.

Linken

Verschillende processen die onder de categorie linken vallen kwamen voor in de input van dit deel van de leergang. Cliticalisatie kwam het meest frequent voor. Dit leidde ook tot resyllabificatie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>is het</i>	[(t)(sət)]
<i>was het</i>	[(wɑ)(sət)]
<i>is hem</i>	[(t)(səm)]
<i>heet hij</i>	[(he)(ti)]

Degeminatie vond ook op verschillende momenten plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ben net</i>	[bɛnɛt]
<i>mijn naam</i>	[mɛɪnam]

Modificatie

Op gebied van modificatie kwam met name assimilatie voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>tot ziens</i>	<i>tot</i> [sɪns]	(progressieve assimilatie)
<i>dan begint</i>	[dɑm] <i>begint</i>	(regressieve assimilatie)
<i>dan kom</i>	[dɑŋ] <i>kom</i>	(regressieve assimilatie)

Wanneer het woord *je* werd verbonden met het voorgaande woord, kon palatalisatie plaatsvinden:

<i>woon je</i>	[woŋə]
----------------	--------

Een voorbeeld van een andere vorm van modificatie is de veranderde klank in het woord *mijn*, dat werd uitgesproken als [mən].

Insertie

In de input vond weinig insertie plaats. Zo nu en dan werd er wel een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden, zoals in het volgende voorbeeld:

<i>wie is</i>	[wijs]
---------------	--------

Reductie

Doordat de fragmenten speciaal zijn ingesproken voor de leergang, zullen de sprekers waarschijnlijk hun best hebben gedaan om de woorden duidelijk en volledig uit te spreken. Er komen over het algemeen dan ook geen extreme reducties voor. Wel is er sprake van deletie van één segment in woorden. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>mijn</i>	[mɛi]
<i>en jij</i>	[ɛ] <i>jij</i>
<i>anders</i>	[anərs]
<i>echt</i>	[ɛx]
<i>zeker</i>	[zekə]
<i>hier in</i>	[hirn]
<i>kost die</i>	[kɔsti]

Meervoudige processen

In veel gevallen waarin meerdere processen voorkwamen in een woord of in woorden, was reductie een van die processen. De voorbeelden hiervan zijn:

<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>van half</i>	[(vɑ)(nɒlf)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>tot ziens</i>	[tsins]	(reductie en modificatie)
<i>eens</i>	[ɪs]	(reductie en modificatie)
<i>vind hem</i>	[(vɪ)(nəm)]	(reductie en clitalisatie)
<i>vind het</i>	[(vɪ)(nət)]	(reductie en clitalisatie)

Deze leergang maakt veel gebruik van verstavaardigheidsoefeningen. Deze zijn beschikbaar op de website. Bij bijna elk geluidsfragment horen twee gatenteksten. Eerst luisteren de leerders naar het fragment. Als ze het voor de tweede keer beluisteren, beantwoorden ze begripvragen. Daarna komen er twee soorten gatenteksten. In de eerste gatentekst is een aantal zinsdelen uit de tekst gehaald. Tijdens het luisteren zetten de leerders deze zinsdelen op de juiste plek. In de tweede gatentekst ontbreekt een aantal woorden. De leerders luisteren nogmaals naar het fragment en typen de ontbrekende woorden in de tekst. Als ze de tweede gatentekst hebben ingevuld en gecontroleerd, luisteren de leerders nogmaals naar het fragment en lezen ze mee met het transcript.

Daarnaast bevat elk hoofdstuk de sectie ‘verstaan en nazeggen’. Aan de hand van verschillende oefeningen wordt de verstavaardigheid van leerders getraind. De volgende oefeningen komen bijna elk hoofdstuk terug:

- “Lees de woorden. Luister naar de tekst. Hoor je het woord?”
- “Lees de zinnen. Luister naast de tekst. Hoor je de zin?”
- “Luister en typ de zin.”
- “Luister en kies het goede woord.
 - Ik ____ Yvonne.
 - a) heet
 - b) ben”
- “Welk woord hoor je? Kies het goede antwoord.
 - Wat is je naam?
 - a) wat
 - b) waar”
- “Welke zin hoor je?”

- a) *Wat is je naam?*
- b) *Wie is die man?*”
- *“Hoeveel woorden hoor je?”*
- *“Luister naar de zinnen. Hoor je ...*
 - *‘op’ of ‘om’?*
 - *‘laat’ of ‘lang’?*
 - *‘geen’?*”

Ondanks de uitgebreide selectie verstavaardigheidsoefeningen, zijn er geen oefeningen die zich specifiek richten op het verstaan van afwijkende uitspraakvarianten.

Er is geen uitleg met betrekking tot verbonden spraak opgenomen in de leergang. Ook worden er geen voorbeelden gegeven van afwijkende uitspraakvarianten. Van de fragmenten zijn transcripten beschikbaar voor de leerders.

In de handleiding wordt besproken dat de online verstavaardigheidsoefeningen geen noodzakelijk onderdeel zijn, maar dat ze het taalleerproces kunnen ondersteunen. Verstavaardigheid wordt gezien als belangrijk onderdeel van het leren van een taal. Er wordt uitgelegd dat er een opbouw zit in de verstavaardigheidsoefeningen. Deze opbouw gaat van het herkennen van woorden en klanken naar het correct uitspreken ervan. In de handleiding wordt de tip gegeven om nieuwe woorden of routines hardop te lezen en de cursisten te laten bepalen uit hoeveel woorden een zin bestaat of op welk woorddeel het accent valt. In de handleiding voor dit deel van de leergang wordt niet ingegaan op verbonden spraak.

1.4.2 Code+ deel 2 (Heijne et al., 2019)

Bij elk hoofdstuk horen meerdere geluidsfragmenten en een beeldfragment. Vrijwel alle input is geacteerd, op één liedje na. De beeldfragmenten zijn geacteerd, maar het taalgebruik komt authentieker over dan het taalgebruik in de geluidsfragmenten. In de geluidsfragmenten wordt over het algemeen langzaam gesproken en duidelijk gearticuleerd. In vergelijking met het eerste deel van deze leergang wordt er iets minder verzorgd gesproken: er komen meer afwijkende uitspraakvarianten voor.

Linken

Op het gebied van linken kwam clitalisatie het meest voor in de input. Dit leidde ook tot resyllabificatie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>kost het</i>	[(kɔs)(tət)]
<i>wil het</i>	[(wɪ)(lət)]
<i>zegt hij</i>	[(zɛx)(ti)]
<i>komt hij</i>	[(kɔm)(ti)]

Ook het proces van degeminatie vond plaats in de fragmenten. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ik kan</i>	[ɪkan]
<i>twintig gram</i>	[twɪntəɣram]

Modificatie

In de verbonden spraak was sprake van zowel regressieve als progressieve assimilatie. De volgende voorbeelden kwamen voor in de input:

<i>gaat zo</i>	<i>gaat</i> [so]	(progressieve assimilatie)
<i>dit zijn</i>	<i>dit</i> [sɛin]	(progressieve assimilatie)
<i>een bankrekening</i>	[əɪn] <i>bankrekening</i>	(regressieve assimilatie)
<i>op die</i>	[ɔb] <i>die</i>	(regressieve assimilatie)

Andere voorbeelden van woorden waarbij fonemen anders werden uitgesproken dan in de canonieke vorm zijn:

<i>goede</i>	[ɣuɣə]
<i>mijn</i>	[mən]

Insertie

Insertie kwam weinig voor in de input. Af en toe werd een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden, maar gebeurde niet vaak.

<i>doe ik</i>	[duwɪk]
---------------	---------

Reductie

Reducties kwamen redelijk frequent voor, maar het ging voor een groot deel om reducties waar slechts een segment wegviel. Segmenten die regelmatig wegvielen zijn /n/, /t/ en /r/. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>kost</i>	[kɔs]
<i>'s avonds</i>	[savɔns]
<i>hier</i>	[hi]
<i>precies</i>	[pɛsis]
<i>mijn</i>	[mɛi]
<i>ben wel</i>	[bɛ] <i>wel</i>

Af en toe vonden er ook extremere reducties plaats, waarbij meerdere segmenten wegvielen:

<i>ik heb</i>	[kɛp]
<i>dat is</i>	[dɔs]
<i>ik wil een</i>	[kwɪln]
<i>eigenlijk</i>	[ɛɪk]

Meervoudige processen

In een groot deel van de afwijkende uitspraakvarianten vonden meerdere verbondenspraakprocessen plaats. Het ging veelal om een combinatie van reductie en modificatie en van reductie en linken.

<i>mijn</i>	[mə]	(reductie en modificatie)
<i>even</i>	[ɛfə]	(reductie en modificatie)
<i>'s avonds</i>	[savɔns]	(reductie en modificatie)
<i>vond je</i>	[vɔñə]	(reductie en palatalisatie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(resyllabificatie en reductie)
<i>vind ik</i>	[(vɪ)(nɪk)]	(resyllabificatie en reductie)
<i>vond het</i>	[(vɔ)(nɔt)]	(cliticalisatie en reductie)

Ook in dit deel van de leergang zijn veel verstavaardigheidsoefeningen beschikbaar. Er wordt gebruik gemaakt van dezelfde gatenteksten bij de fragmenten als in CodePlus deel 1. Ook heeft ieder hoofdstuk een aparte sectie die zich richt op verstavaardigheid en uitspraak. In deze sectie komen hetzelfde soort oefeningen terug als in deel 1 van de leergang. Een nieuw soort oefening is de volgende:

- “*Luister naar het fragment. Hoe vaak hoor je het woord?*”
 - *Er, het, is, mijn, was*

Deze woorden hebben afwijkende uitspraakvarianten, waar mee geoefend wordt. De andere verstavaardigheidsoefeningen richten zich niet specifiek op verbondenspraakprocessen.

Er wordt geen uitleg gegeven met betrekking tot verbonden spraak. Ook worden er geen voorbeelden gegeven van afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak.

De algemene handleiding is dezelfde als die van het voorgaande deel. In de handleiding die zich specifiek richt op de oefeningen van dit deel van de leergang wordt niet ingegaan op verstavaardigheid of verbonden spraak.

1.4.3 Code+ Deel 3 (Heijne et al., 2018)

Bij de meeste hoofdstukken horen meerdere geluidsfragmenten en een beeldfragment. In vergelijking met de vorige delen wordt in de geacteerde geluidsfragmenten wat minder verzorgd gesproken. Er wordt minder duidelijk gearticuleerd. Bij de beeldfragmenten wordt in dit deel naast geacteerd materiaal ook gebruik gemaakt van authentiek materiaal. Hoewel in beide soorten fragmenten processen van verbonden spraak terug te horen zijn, komen in het authentieke materiaal ook extremere vormen voor. Dit gold met name voor de reducties. Eerst worden de voorbeelden van verbonden spraak in het geacteerde materiaal besproken.

Linken

Cliticalisatie is het meest voorkomende proces van linken. Dit kwam zeer frequent voor met het woord *het*. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>vind het</i>	[(vɪn)(tət)]
<i>was het</i>	[(wɑ)(sət)]
<i>hoe het</i>	[(hut)]
<i>het is</i>	[(tɪs)]

Het kwam ook voor met bijvoorbeeld *hij* en *ik*:

<i>als hij</i>	[(ɑl)(si)]
<i>zou ik</i>	[(zɑuk)]
<i>ik weet</i>	[(kwet)]

Degeminatie kwam voor wanneer twee identieke klanken elkaar opvolgden. Een van die twee klanken viel dan weg, of de klanken werden samengevoegd waardoor de klank iets verlengd werd.

<i>is steeds</i>	[ɪstets]
<i>ik kom</i>	[ɪkɔm]
<i>en nu</i>	[ɛny]
<i>moet toch</i>	[mutɔx]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam assimilatie vrij regelmatig voor. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat ze</i>	<i>dat</i> [sə]	(progressieve assimilatie)
<i>het voor</i>	<i>het</i> [for]	(progressieve assimilatie)
<i>is ze</i>	[ɪsə]	(progressieve assimilatie)
<i>van boven</i>	[vəm] <i>boven</i>	(regressieve assimilatie)
<i>dan kan</i>	[dan] <i>kan</i>	(regressieve assimilatie)

Andere voorbeelden van woorden waarbij klanken anders werden uitgesproken dan in de canonieke vorm zijn:

<i>nou</i>	[nə]
<i>ophouden</i>	[ɔphauwə]
<i>goede</i>	[ɣujə]

Insertie

Er is geen insertie gevonden in de input van deze leergang.

Reductie

Reductie kwam regelmatig voor in de input. In het grootste deel van de gevallen ging het om één ontbrekend segment. Het wegvallen van de /n/, /t/ en /r/ vond het meest plaats.

Voorbeelden van /n/-deletie

<i>aan de</i>	[a] <i>de</i>
<i>en wat</i>	[ɛ] <i>wat</i>
<i>kun je</i>	[kæ]
<i>volgens</i>	[vɔlxəs]
<i>trouwens</i>	[trauwəs]

De /n/ viel meestal weg aan het eind van een woord, maar soms ook op een andere positie. Dit gebeurde dan veelal na een sjwa.

Voorbeelden van /t/-deletie

<i>moest</i>	[mus]
<i>kost</i>	[kɔs]
<i>echt</i>	[ɛx]
<i>dat</i>	[dɑ]
<i>sinds</i>	[sɪns]

De /t/ viel weg in woordfinale positie, maar ook in consonantclusters.

Voorbeelden van /r/-deletie

<i>maar</i>	[ma]
<i>onder</i>	[ɔndə]

<i>daarvoor</i>	[dafor]
<i>precies</i>	[pəsis]
<i>cursussen</i>	[kæscəsə]

Soms vielen ook klinkers weg. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>we al</i>	[wal]
<i>je eerder</i>	[jerdər]
<i>gebruikte ik</i>	[γəbrœyktɪk]

Het ging echter niet alleen om deletie van een enkel segment. Af en toe vielen er meerdere segmenten weg. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat is</i>	[das]
<i>we hoeven</i>	[wuvə]
<i>ik hoorde</i>	[kərdə]
<i>dan gaan we</i>	[daɣawə]
<i>in ieder geval</i>	in [ir] <i>geval</i>

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen kwam de combinatie van reductie en modificatie het meest voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>vind ik</i>	[vɪŋk]
<i>vond ik</i>	[vɔŋk]
<i>ik daar</i>	ik [ta]
<i>mijn</i>	[mə]
<i>eens</i>	[ɪs]

Andere voorbeelden van meervoudige processen zijn:

<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(resyllabificatie en reductie)
<i>dat ik</i>	[(dɑ)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>er</i>	[dər]	(insertie en modificatie)

Hoewel alle verbondenspraakprocessen die in het geacteerde materiaal voorkomen ook in het authentieke materiaal voorkomen, wordt hieronder met name gefocust op de wat extremere afwijkingen in de uitspraak. Hierin onderscheidt het authentieke materiaal zich van de geacteerde input. Voorbeelden van deze afwijkende uitspraakvarianten worden hieronder besproken.

Reductie

Naast wat kleinere afwijkingen van de canonieke vorm, kwamen er ook extremere reducties voor in de input. Hier ontbraken meerdere segmenten. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>hoe we hem</i>	[hum]
<i>als ik</i>	[ask]
<i>hij is het</i>	[hɛist]
<i>eigenlijk</i>	[ɛixk]
<i>allemaal</i>	[amal]
<i>Nederland</i>	[nelant]

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen ging het met name om een combinatie van reductie en andere processen. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>reparatie</i>	[reprasi]	(modificatie en reductie)
<i>van Gouda</i>	[və] <i>Gouda</i>	(modificatie en reductie)
<i>met zijn allen</i>	<i>met</i> [sə] <i>allen</i>	(modificatie en reductie)
<i>ik vind het</i>	[(kʰi)(nət)]	(cliticalisatie en reductie)

Op gebied van verstavaardigheidsoefeningen is dit deel van de leergang vergelijkbaar met de voorgaande delen. De gaten teksten worden op dezelfde manier ingezet en er zijn online verstavaardigheidsoefeningen beschikbaar in de sectie ‘verstaan en nazeggen’. Er wordt gebruik gemaakt van dezelfde soort verstavaardigheidsoefeningen als in de andere delen, waaronder:

- “*Luister en typ de zin.*”
 - *Volgens mij heeft die redacteur dat verhaal verzonnen, het was ([ət] was) van begin tot eind gelogen.*
- “*Hoeveel woorden hoor je?*”
 - Antwoorden verschillen per vraag (6-13)
- “*Welke zin hoor je?*”
 - a) *Heb jij ook zo genoten van die plechtigheid?*
 - b) *Heb jij ook zo genoten van de plechtigheid?*”

De algemene handleiding is dezelfde als die van de voorgaande delen. In de handleiding voor dit deel van de leergang is aandacht voor specifieke oefeningen. Er is een aantal oefeningen waarbij de docent zinnen voorleest. Daarbij wordt vermeld dat docenten de zinnen in verbonden spraak dienen uit te spreken. Soms wordt hier ook een voorbeeld bij gegeven:

*“Stopt deze bus ook bij de HEMA? → /stoptezebus ook bijde hema/?
Ik ben het ermee eens → /ik bennutur meejeens/.”*

1.4.4 Code+ Deel 4 (Heijne et al., 2018)

Ook in dit deel van de leergang zijn in elk hoofdstuk beeld- en luisterfragmenten beschikbaar. Alle beeldfragmenten zijn authentiek, net als een groot deel van de luisterfragmenten. Het spreektempo lag daardoor vrij hoog en er werd niet altijd duidelijk gearticuleerd. Er kwamen dan ook veel verbondenspraakprocessen voor, waaronder sterk afwijkende uitspraakvarianten. Hieronder worden hier voorbeelden van gegeven.

Linken

Cliticalisatie kwam veel voor in de input. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>naar het</i>	[(na)(rət)]
<i>van het</i>	[(vənt)]
<i>het is</i>	[(ts)]
<i>dat hij</i>	[(da)(ti)]

Voorbeelden van degeminatie in de input zijn:

<i>ik kan</i>	[ɪkan]
<i>kost tien</i>	[kɔstin]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam assimilatie vrij regelmatig voor. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat zie</i>	<i>dat</i> [si]	(progressieve assimilatie)
<i>is dat</i>	<i>is</i> [tat]	(progressieve assimilatie)
<i>op die</i>	<i>op</i> [ti]	(progressieve assimilatie)
<i>is dat</i>	[ɪz] <i>dat</i>	(regressieve assimilatie)

Insertie

Hoewel insertie geen veelvoorkomend fenomeen was in de input, kwam dit proces wel wat vaker voor in deze authentieke spraak dan in andere delen van de leergang. Dit komt wellicht doordat er sneller gesproken werd, waardoor er vaker een klank werd toegevoegd om woorden makkelijker aan elkaar te verbinden. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>die een</i>	[dijən]
<i>wou ik</i>	[wauwɪk]
<i>waar ze een</i>	<i>waar</i> [zənən]

Reductie

Hoewel er ook reducties waren waar een enkel segment wegviel, kwamen er ook vrij regelmatig extremere reducties voor. Daarbij vielen meerdere segmenten weg. Voorbeelden daarvan zijn:

<i>het is echt</i>	[sɛx]
<i>ik kan hier niet</i>	[kanhini]
<i>moet je even nagaan</i>	[jevə] <i>nagaan</i>
<i>waarom</i>	[wam]
<i>gewoon</i>	[xoɒn]
<i>allerlei</i>	[alɛi]

Meervoudige processen

Bij woorden waarin meervoudige processen voorkomen, ging het veelal om een combinatie van reductie en modificatie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>volgens mij</i>	[fɔls] <i>mij</i>
<i>moet je horen</i>	[mɔhɔrə]
<i>kan ik</i>	[kɑŋk]
<i>eerlijk gezegd</i>	<i>eerlijk</i> [sɛxt]
<i>bijvoorbeeld</i>	[bɛvɔbət]
<i>zijn neef</i>	[sə] <i>neef</i>
<i>mijn</i>	[mə]

Ook in dit laatste deel van de leergang wordt gebruik gemaakt van dezelfde soort verstavaardigheidsoefeningen als in de voorgaande delen. Er waren gatenteksten beschikbaar van zowel de geacteerde fragmenten als van het authentieke materiaal. Omdat hierin ook afwijkende uitspraakvarianten in voorkwamen, kwam dit ook terug in de gatenteksten. Zo ontbrak de transcriptie van ‘moet je horen’ in de tekst, dat werd uitgesproken als [mɔhɔrə].

Ook in de sectie ‘verstaan en nazeggen’ kwamen afwijkende uitspraakvarianten voor die de leerders dienden te transcriberen: *hebt het* → [hɛpət], *betekent dat dan* → [bətəkəntatən], *het is een soort* → [tʊsə] *soort*. Ook bij de opdracht waarbij de leerders moesten aangeven hoeveel woorden er in een zin voorkwamen, zaten verbondenspraakprocessen: *kijkt u* → [(kɛik)(ty)], *vind ik* → [(vɪn)(tɪk)], [(mak)(təm)].

Hoewel er dus afwijkende uitspraakvarianten voorkomen in de input en via de input ook in de oefeningen, wordt hier verder geen aandacht aan besteed. Het wordt niet benoemd en er wordt ook geen uitleg over gegeven. Deze uitspraakvarianten worden enkel in de context waarin ze voorkomen aangeboden en er worden dan ook geen specifieke voorbeelden gegeven van afwijkende uitspraakvarianten.

In de handleiding staat dat verstavaardigheid wordt gezien als een belangrijk onderdeel bij het leren van een taal. Bij alle luisterteksten zijn daarom oefeningen toegevoegd om deze vaardigheid te ontwikkelen. Voor verstavaardigheidsoefeningen worden woorden en korte zinnen uit het lees- en luistermateriaal gehaald, waarmee de aandacht van de cursisten wordt gericht op het verschil tussen geschreven en gesproken taal. In de handleiding worden ook aparte oefeningen besproken en krijgen de docenten tips voor het aanbieden van de oefeningen. Voorbeelden hiervan zijn:

“Vestig de aandacht op het verschil in uitspraak en schrijfwijze waar dat nodig is. Zwakkere cursisten hebben er soms baat bij als de docent de zinnen zelf uitspreekt in een iets lager tempo. Het is ook in dat geval belangrijk dat de woorden niet een voor een uitgesproken worden, maar in verbonden spraak. [ət] in plaats van ‘het’, en dergelijke.”

“De gaten in de tekst concentreren zich op verbonden spraak, vaste combinaties en spreektaaluitdrukkingen. Bij een eventuele klassikale bespreking kunt u op deze aspecten wijzen. U kunt ervoor kiezen de verstavaardigheidsoefening individueel te laten doen aan de computer of de oefening klassikaal te doen met behulp van het audiofragment online.”

1.5 Contact! *nieuw*

1.5.1 Contact! *nieuw* 1 (De Groot et al., 2019)

In het eerste deel van deze leergang wordt, op twee liedjes na, alleen gebruik gemaakt van niet-authentiek materiaal. Er wordt langzaam gesproken en duidelijk gearticuleerd. Elk hoofdstuk heeft meerdere luisterfragmenten, het aantal loopt uiteen (3-15 fragmenten).

Linken

Cliticalisatie kwam veel voor in de input van deze leergang. Hierbij ging het met name om het woord *het*, maar bijvoorbeeld ook om *hem*. Deze cliticalisatie leidde ook tot resyllabificatie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>is het</i>	[(t)(sət)]
<i>tot het</i>	[(tə)(tət)]
<i>weet het</i>	[(we)(tət)]
<i>neem hem</i>	[(ne)(məm)]

Andere voorbeelden van resyllabificatie zijn:

<i>dit is</i>	[(dɪ)(tɪs)]
<i>vind ik</i>	[(vɪn)(tɪk)]
<i>wilt u</i>	[(wɪl)(ty)]

Wanneer twee identieke klanken elkaar opvolgden, kon degeminatie plaatsvinden. Een van die klanken viel dan weg, of de klank werd iets langer uitgesproken.

<i>ik kom</i>	[ɪkɔm]
<i>zijn naam</i>	[zɛinam]
<i>kost twee</i>	[kɔstwe]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam assimilatie vrij regelmatig voor. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>echt zin</i>	<i>echt</i> [sɪn]	(progressieve assimilatie)
<i>ik zie</i>	<i>ik</i> [si]	(progressieve assimilatie)
<i>wat voor</i>	<i>wat</i> [fɔr]	(progressieve assimilatie)
<i>ik voel</i>	<i>ik</i> [ful]	(progressieve assimilatie)
<i>mijn broer</i>	[mɛɪm] <i>broer</i>	(regressieve assimilatie)
<i>dan klik</i>	[dɑŋ] <i>klik</i>	(regressieve assimilatie)

Palatalisatie kon voorkomen wanneer het woord *je* werd verbonden aan het voorgaande woord. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>met je</i>	[mɛtʃə]
<i>dat je</i>	[dɑtʃə]
<i>ben je</i>	[bɛnʃə]

Een ander voorbeeld van een afwijkende uitspraakvariant waar modificatie plaatsvond is het woord *mijn*, dat werd uitgesproken als [mən].

Insertie

Insertie kwam niet vaak voor in de input van deze leergang. Waarschijnlijk heeft dit te maken met het feit dat er bewust verzorgd gesproken werd. Af en toe werd een glijklank tussen twee klinkers toegevoegd.

<i>doe ik</i>	[duwɪk]
<i>wie is</i>	[wijs]

Reductie

Wat betreft reductie ging het in de input alleen om het ontbreken van één segment. De segmenten die het meest vaak wegvielen zijn de /n/, /t/ en /r/. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>mijn</i>	[mɛi]
<i>ben moe</i>	[bɛ] <i>moe</i>
<i>kunt</i>	[kœn]
<i>eerst</i>	[ers]
<i>onder</i>	[ɔndə]
<i>per</i>	[pɛ]

Andere voorbeelden die voorkwamen zijn:

<i>eens</i>	[ns]
<i>als</i>	[as]
<i>wat dan</i>	[watan]
<i>met de</i>	[mɛtə]

Meervoudige processen

In een aantal gevallen kwamen meerdere verbondenspraakprocessen gecombineerd voor. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>wel eens</i>	[wɛləs]	(modificatie en reductie)
<i>'s avonds</i>	[savəns]	(modificatie en reductie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(resyllabificatie en reductie)
<i>nu je het zegt</i>	<i>nu</i> [(jə)(nət)] <i>zegt</i>	(cliticalisatie en insertie)
<i>hoe is het</i>	[(hu)(wɪ)(zə)]	(insertie, modificatie en cliticalisatie)

De meeste hoofdstukken bevatten één of meerdere verstavaardigheidsoefeningen. Dezelfde oefeningen komen meerdere keren terug. De volgende oefeningen worden gebruikt:

- Invulteksten
 - Met opties: “*Luister naar de dialoog. Welk woord mist? Vul in. Kies uit: alleen – dus – en – en – en – maar – maar – nog meer – nu – ook – ook*”
 - Zonder opties
- “*Luister naar de dialoog. Welk woord hoor je? Omcirkel het juiste woord.*”
- Zinnen transcriberen: “*Luister naar de audio. Schrijf de vragen op.*” Bijvoorbeeld:
 - *Wilt u pinnen?* (Dit werd als volgt uitgesproken: [(wɪl)(ty)] *pinnen?*)

- *Wilt u het bonnetje?* (Dit werd als volgt uitgesproken:[(wɪl)(ty) (hət)] *bonnetje?*)
- *Hebt u een spaarkaart?* (Dit werd als volgt uitgesproken:[(hɛp)(ty)] *een spaarkaart?*)

Deze oefeningen waren niet specifiek gericht op het verstaan verbonden spraak, hoewel er in de bijbehorende input wel processen van verbonden spraak voorkwamen. Eén oefening richtte zich wel specifiek op een veelvoorkomend proces, namelijk de /n/-deletie na een sjwa. Deze oefening ziet er als volgt uit:

“Luister naar het liedje ‘Opzij, opzij, opzij’ van Herman van Veen. De zanger zingt heel snel. Maar hij herhaalt alles ook vaak. Luister eerst naar het hele liedje. Zet daarna de verba op de juiste plaats in de tekst.”

*“Luister nog een keer naar het liedje. Hoor je bij Herman van Veen de -n bij de verba wel of niet? Hoor je de **sjwa** wel of niet? Let op: er is niet één juist antwoord. Het gaat om wat jij hoort.”*

Bij een oefening die zich met name op de uitspraak richt, krijgen de leerders ook voorbeelden en een korte uitleg:

“Veel verba hebben als laatste twee letters: -en. Bijvoorbeeld: rennen, vallen, vliegen. Veel Nederlanders spreken dan de -n niet uit. Ze zeggen: |rennə|, |vallə| |vliegə|. Andere Nederlanders spreken de sjwa niet uit. Ze zeggen: |renn’n|, |vall’n|, |vlieg’n|.”

In de handleiding van dit deel van de leergang wordt geen aandacht besteed aan het verstaan van verbonden spraak.

1.5.2 Contact! nieuw 2 (De Groot et al., 2019)

Ook in dit deel van de leergang heeft elk hoofdstuk meerdere luisterfragmenten (3-18). Fragmenten waarin losse woorden werden uitgesproken zijn hierbij niet meegeteld. De lengte loopt uiteen van ongeveer een halve minuut tot enkele fragmenten die langer dan vier minuten duren. Op één liedje na is al het materiaal geacteerd. Over het algemeen wordt op een rustig tempo gesproken en wordt er duidelijk gearticuleerd. Er zijn echter ook fragmenten waarin wat minder verzorgd wordt gesproken. In die fragmenten kwamen meer verbondenspraakprocessen voor. Het gaat hier echter vooral om kleine afwijkingen. Voorbeelden van de verschillende processen die voorkwamen in de input worden hieronder besproken.

Linken

Cliticalisatie was een veelvoorkomend proces. Dit kwam zeer regelmatig voor met het woord *het*, maar ook *er*, *hem* en *hij* waren clitica. Door het verbinden van de clitica aan een ander woord, vond resyllabificatie plaats. Hieronder worden voorbeelden van cliticalisatie gegeven.

<i>werkt het</i>	[(wɛrk)(tət)]
<i>het is</i>	[(ə)(tɪs)]
<i>zijn er</i>	[(zɛi)(nər)]
<i>wat is er</i>	[(wɑ)(tɪ)(sər)]
<i>moet hem</i>	[(mu)(təm)]
<i>moeten hem</i>	[[mu)(tə)(nəm)]
<i>ligt hij</i>	[(lɪx)(ti)]

In *moeten hem* zorgt de cliticisatie voor /n/-insertie. De /n/ die veelal wegvalt in woordfinale positie na een sjwa, wordt hier wel uitgesproken. Door resyllabificatie begint de laatste syllabe zo toch met een consonant.

Resyllabificatie vond ook bij andere woorden plaats. Het ging om woordcombinaties waarbij het eerste woord eindigde op een consonant en het daaropvolgende begon met een klinker. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>wilt u</i>	[(wɪl)(ty)]
<i>mag ik u</i>	[(ma)(ɣt)(ky)]
<i>dat is</i>	[(da)(tɪs)]
<i>wist ik</i>	[(wɪs)(tɪk)]
<i>jaar op</i>	[(ja)(rɒp)]
<i>goed idee</i>	[(ɣu)(ti)(de)]

Degeminatie kon plaatsvinden wanneer twee identieke klanken elkaar opvolgden. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>zes studenten</i>	[zɛstyɔ̃təntə]
<i>of fietsen</i>	[ɔ̃fɪtsə]
<i>ik kan</i>	[ɪkan]
<i>contact te</i>	[kɔ̃ntaktə]
<i>doen nu</i>	[dunɥ]
<i>nog geen</i>	[nɔ̃xən]

Modificatie

Het proces van assimilatie kwam regelmatig voor in de input. Dit gold met name voor progressieve assimilatie. De /z/ en /v/ werden vaak beïnvloed door de uitspraak van de voorgaande klank. Regressieve assimilatie kwam ook bij verschillende klanken voor. Voorbeelden van assimilatie in de input zijn:

<i>bewijs zien</i>	<i>bewijs</i> [sin]	(progressieve assimilatie)
<i>dat zie</i>	<i>dat</i> [si]	(progressieve assimilatie)
<i>ik zal</i>	<i>ik</i> [sal]	(progressieve assimilatie)
<i>op zoek</i>	<i>op</i> [suk]	(progressieve assimilatie)
<i>ik volg</i>	<i>ik</i> [fɔlx]	(progressieve assimilatie)
<i>wat vervelend</i>	<i>wat</i> [fɛrfelənt]	(progressieve assimilatie)
<i>kan bijna</i>	[kam] <i>bijna</i>	(regressieve assimilatie)
<i>wat bedoel</i>	[wad] <i>bedoel</i>	(regressieve assimilatie)
<i>dan komen</i>	[dan] <i>komen</i>	(regressieve assimilatie)
<i>op die</i>	[ob] <i>die</i>	(regressieve assimilatie)

Het verbinden van het woord *je* aan het voorgaande woord zorgde ook voor de beïnvloeding van een klank. Voorbeelden van het proces van palatalisatie zijn:

<i>weet je</i>	[weʃə]
<i>met jou</i>	[mɛʃau]
<i>kun je</i>	[kœɲə]

Insertie

Het toevoegen van klanken kwam niet veel voor in de input. Soms werd een glijklank toegevoegd tussen twee klinkers:

<i>die is</i>	[dijʊs]
<i>doe ik</i>	[duwɪk]

Reductie

Reductie kwam vaak voor. Over het algemeen bleef het bij deletie van één segment. Het wegvallen van de /t/ en de /n/ vonden het meest frequent plaats.

Voorbeelden van /n/-deletie

Het wegvallen van de /n/ kwam veelal voor in woordfinale positie na een sjwa, zoals bij *even kijken* [evə kɛikə], maar ook in andere situaties.

<i>gaan we</i>	[ɣawə]
<i>mijn</i>	[mɛi]
<i>kun je</i>	[kœjə]
<i>ben je</i>	[bɛjə]
<i>nergens</i>	[nɛrxəs]

Voorbeelden van /t/-deletie

De /t/ viel over het algemeen weg wanneer deze in woordfinale positie stond.

<i>hoeft</i>	[huf]
<i>word</i>	[wɔr]
<i>echt</i>	[ɛx]
<i>dat</i>	[dɑ]
<i>het duurt</i>	[ə]duurt

Deletie vond ook plaats bij andere klanken. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>over</i>	[ovə]
<i>als</i>	[ɑs]
<i>ik ben</i>	[ɪ] ben

Een enkele keer ging het om een reductie van meerdere segmenten:

<i>bibliotheek</i>	[bɪpjotek]
--------------------	------------

Meervoudige processen

Er vonden ook meervoudige processen plaats, waarbij de uitspraak werd beïnvloed door twee verbondenspraakprocessen. Reductie was vaak een van deze processen. Voorbeelden van woorden die beïnvloed werden door meerdere processen zijn:

<i>eens</i>	[əs]	(modificatie en reductie)
<i>volgens</i>	[fɔlxəs]	(modificatie en reductie)
<i>mijn</i>	[mɛ]	(modificatie en reductie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(resyllabificatie en reductie)
<i>want hij</i>	[(wan)(tɛi)]	(resyllabificatie en reductie)

<i>neemt haar</i>	[(nem)(tar)]	(resyllabificatie en reductie)
<i>ik zie hem</i>	ik [(si)(jəm)]	(modificatie, cliticalisatie en insertie)

In de meeste hoofdstukken zitten één of twee verstavaardigheidsoefeningen. Deze bestaan met name uit gatenteksten en het transcriberen van zinnen. Deze richten zich over het algemeen niet op verbondenspraakprocessen. In de input kan echter wel verbonden spraak voorkomen. Er is een oefening waarin wat meer op verbonden spraak gefocust wordt, waarbij de leerders naar zinnen luisteren en moeten aangeven of ze het woord *er* horen. Er wordt dan geoefend met het verstaan van *er* wanneer het wordt verbonden met het voorgaande woord.

Er wordt geen uitleg gegeven wat betreft verbonden spraak. Ook krijgen de leerders geen voorbeelden van afwijkende uitspraakvarianten. Afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak worden dus alleen in de input aangeboden.

In de handleiding van dit deel van de leergang wordt niet ingegaan op het verstaan van verbonden spraak.

1.5.3 Contact! nieuw 3 (Cornax et al., 2020)

Ook in het derde deel van deze leergang zijn in elk hoofdstuk luisterfragmenten beschikbaar. Qua lengte zijn ze vergelijkbaar met het voorgaande deel (0.21-6.54 minuten). Alle fragmenten zijn geacteerd. Hoewel er wat sneller wordt gesproken dan in de delen voor de lagere taalniveaus, wordt er over het algemeen duidelijk gearticuleerd. In enkele fragmenten wordt bewust wat slordiger gesproken en komen verschillende accenten voor. Daar kwamen dan ook wat extremere afwijkende uitspraakvarianten in voor. In de meeste fragmenten ging het met name om kleinere afwijkingen. Hieronder worden per categorie voorbeelden besproken van de verbondenspraakprocessen.

Linken

Wat betreft linken vond cliticalisatie regelmatig plaats. Dit kwam het meest frequent voor met het woord *het*, maar bijvoorbeeld ook met *er*, *hij* en *ik*. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>snap het</i>	[(sna)(pət)]
<i>het is</i>	[(ə)(tɪs)]
<i>het zal</i>	[(tsal)]
<i>als er</i>	[(al)(sər)]
<i>doet hij</i>	[(du)(ti)]
<i>ik was</i>	[(kwas)]
<i>ik vind het</i>	[(kfɪn)(tət)]

De resyllabificatie die plaatsvond door cliticalisatie kwam ook bij andere woorden voor. Dit gebeurde wanneer woorden aan elkaar verbonden werden waarbij het eerste woord eindigde op een consonant en het daaropvolgende woord begon met een klinker. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat is</i>	[(da)(tɪs)]
<i>wist ik</i>	[(wɪs)(tɪk)]
<i>gaat u</i>	[(ɣa)(ty)]

Wanneer woorden met identieke klanken aan elkaar verbonden werden, kon degeminatie plaatsvinden. Dit gebeurde bijvoorbeeld bij de volgende woorden:

<i>ik kan</i>	[ɪkan]
<i>mag gewoon</i>	[maxəwon]

<i>niet te</i>	[nitə]
<i>ben normaal</i>	[benɔrmal]
<i>op papier</i>	[ɔpapir]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam assimilatie vrij regelmatig voor. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats, hoewel progressieve assimilatie frequenter voorkwam.

Voorbeelden van assimilatie zijn:

<i>ouders zijn</i>	<i>ouders</i> [sɛin]	(progressieve assimilatie)
<i>moet zeggen</i>	<i>moet</i> [sɛɣə]	(progressieve assimilatie)
<i>ik zie</i>	<i>ik</i> [si]	(progressieve assimilatie)
<i>ik voel</i>	<i>ik</i> [ful]	(progressieve assimilatie)
<i>niet vaak</i>	<i>niet</i> [fak]	(progressieve assimilatie)
<i>een paar</i>	[əm] <i>paar</i>	(regressieve assimilatie)
<i>een buitenlander</i>	[əm] <i>buitenlander</i>	(regressieve assimilatie)

Palatalisatie kon plaatsvinden wanneer ‘je’ werd verbonden aan een ander woord. De klanken worden gemodificeerd door deze verbinding. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat je</i>	[daʃə]
<i>had je</i>	[haʃə]
<i>ben je</i>	[beɲə]

Andere modificatie beïnvloedde met name de uitspraak van klinkers. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>mijn</i>	[mən]
<i>waarom</i>	[warəm]
<i>nou ja</i>	[nɑja]

Insertie

Er werd geen insertie gevonden in dit deel van de leergang.

Reductie

Wat betreft reductie ging het vrijwel alleen om deletie van een enkel segment. De /n/ en /t/ vielen het meest frequent weg.

Voorbeelden van /n/-deletie

Naast /n/-deletie in woordfinale positie na een sjwa, ontbrak de /n/ ook in andere situaties. Dit gebeurde veelal op het eind van een woord, of in een andere positie na een sjwa.

<i>toen</i>	[tu]
<i>ben je</i>	[bejə]
<i>kun je</i>	[kæjə]
<i>zo 'n succes</i>	[zo] <i>succes</i>
<i>volgens</i>	[fɔlxəs]
<i>trouwens</i>	[trauwəs]

Voorbeelden van /t/-deletie

De /t/ ontbrak over het algemeen wanneer deze in woordfinale positie stond of in consonantclusters.

<i>wist je</i>	[wɪsjə]
<i>echt</i>	[ɛx]
<i>dat</i>	[dɑ]
<i>rechtbank</i>	[rɛxbɑŋk]
<i>postbedrijf</i>	[pɒsbədreɪf]

Af en toe was er ook sprake van klinkerreductie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>je een</i>	[jən]
<i>je er</i>	[jər]
<i>je het</i>	[jət]

In dit deel van de leergang vonden ook reducties van meerdere segmenten plaats, hoewel dit uitzonderingen waren. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>als ik</i>	[ask]
<i>dat ik</i>	[dɑk]
<i>ik heb</i>	[kɛp]
<i>ik had een</i>	[khan]

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen waren de meest voorkomende combinaties die van modificatie en reductie en van cliticalisatie en insertie.

Voorbeelden van modificatie en reductie:

<i>weleens</i>	[wɛləs]
<i>zondagochtend</i>	[zɒnəxɔxtənt]
<i>zijn</i>	[sə]
<i>van mijn</i>	[famə]

Voorbeelden van cliticalisatie en insertie:

<i>zou het</i>	[(zau)(wət)]
<i>zie het</i>	[(zi)(jət)]
<i>doet hij het</i>	[(du)(ti)(jət)]

In tegenstelling tot de voorgaande delen zijn er meerdere verstavaardigheids oefeningen die zich richten op verbonden spraak opgenomen in dit deel van de leergang. Aan de hand van deze oefeningen maken de leerders kennis met verschillende afwijkende uitspraakvarianten. Eerst is er aandacht voor *ik* [k] en *mijn* [mən] en later wordt er geoefend met het verstaan van de volgende varianten:

- *het* [t]
- *hij* [i]
- *hem* [m]/[əm]
- *een* [n]

Er is ook een oefening die focust op woorden die aan elkaar verbonden worden. De leerders luisteren naar zinnen en onderstrepen de woorden die aan elkaar uitgesproken worden. In die zinnen wordt bijvoorbeeld *ik heb* uitgesproken als [kɛp], *ik zou* als [ksau] en *weet ik* als [(we)(dik)].

Bij een aantal van deze oefeningen is ook een korte uitleg toegevoegd. Bij de eerste oefening waar de verkorte uitspraakvarianten van *ik* en *mijn* voorkomen staat het volgende in de kantlijn:

“Je schrijft: ik

Je hoort: ‘k

Je schrijft: mijn

Je hoort: m’n”

De leerders worden ook gestimuleerd om na te denken over wanneer bepaalde uitspraakvarianten voorkomen aan de hand van de volgende zinnen:

*“Staat Hij aan het begin van de zin? Dan is de uitspraak **hij** / **ie**.*

*Staat hij in het midden of aan het einde van de zin? Dan is de uitspraak vaak **hij** / **ie**.”*

Verderop in het boek wordt leerders uitgelegd dat [i] (*hij*) nooit aan het begin van de zin staat en nooit nadruk heeft.

De handleiding van dit deel van de leergang werd herzien, waardoor deze niet geanalyseerd is.

1.6 Taal Vitaal – Nieuw & Taal Totaal – Nieuw

1.6.1 Taal Vitaal – Nieuw (Schneider-Broekmans, 2019)

Het eerste deel van de leergangen brengt leerders naar niveau A2. Bij elk hoofdstuk horen meerdere luisterfragmenten. Deze fragmenten zijn geacteerd. Er is geen authentiek materiaal beschikbaar. De fragmenten zijn vrij kort. Enkele fragmenten zijn langer dan twee minuten, maar het grootste deel blijft hieronder. Hoewel al het materiaal geacteerd is, valt wel op dat er op momenten vrij snel gesproken wordt. Ook wordt niet altijd duidelijk gearticuleerd. Daardoor komen de leerders wel in aanraking met wat minder verzorgde spraak, waar ook afwijkende uitspraakvarianten in voorkomen. Het gaat veelal om kleine afwijkingen. De processen van verbonden spraak die plaatsvonden in de input worden hieronder besproken.

Linken

Cliticisatie kwam zeer regelmatig voor in de input. Dit proces vond het meest plaats met het woord *het*, maar ook bijvoorbeeld met *er* en *ik*. Het verbinden van de woorden leidde ook tot resyllabificatie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>met het</i>	[(mɛ)(tət)]
<i>gaat het</i>	[(ɣa)(tət)]
<i>u het</i>	[(yt)]
<i>nee het</i>	[(net)]
<i>wat is er</i>	[(wɑ)(tɪ)(sər)]
<i>mag ik</i>	[(maxk)]

Andere voorbeelden van resyllabificatie zijn:

<i>bent u</i>	[(bɛn)(ty)]
<i>komt u</i>	[(kɔm)(ty)]

Ook het proces van degeminatie vond plaats in de fragmenten. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ik kom</i>	[ɪkɔm]
<i>dan neem</i>	[danem]
<i>erg gekruid</i>	[ɛrxəkɾœyt]

Modificatie

Assimilatie was een veelvoorkomend fenomeen in de input. Vooral progressieve assimilatie die de /s/ en /v/ beïnvloedde kwam vaak voor. Voorbeelden van assimilatie zijn:

<i>met veel</i>	<i>met</i> [fel]	(progressieve assimilatie)
<i>tot volgende</i>	<i>tot</i> [fɔlxəndə]	(progressieve assimilatie)
<i>het zo</i>	<i>het</i> [so]	(progressieve assimilatie)
<i>op zondag</i>	<i>op</i> [sɔndax]	(progressieve assimilatie)
<i>ik zoek</i>	<i>ik</i> [suk]	(progressieve assimilatie)
<i>dan ben</i>	[dam] <i>ben</i>	(regressieve assimilatie)
<i>een beetje</i>	[əm] <i>beetje</i>	(regressieve assimilatie)

Wanneer het woord *je* werd verbonden met het voorgaande woord, kon palatalisatie plaatsvinden:

<i>met je</i>	[mɛtə]
<i>dat je</i>	[dɑtə]
<i>eet je</i>	[etə]

Voorbeelden van andere modificatie zijn:

<i>mijn</i>	[mən]
<i>maar</i>	[mər]

Insertie

Ook in dit deel van de leergang was insertie niet een veelvoorkomend fenomeen. Af en toe werd een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden.

<i>u ook</i>	[ywok]
<i>u eens</i>	[ywens]
<i>doe ik</i>	[duwɪk]

Reductie

Net als in andere input, kwam ook hier /n/-deletie in woordfinale positie na een sjwa veel voor. Daarnaast waren /t/- en /r/-deletie het meest frequent.

Voorbeelden van /t/-deletie

De /t/ ontbrak veelal in woordfinale positie. Soms viel deze ook weg in een consonantcluster.

<i>smaakt</i>	[smak]
<i>spreekt</i>	[sprek]
<i>gezegd</i>	[ɣɛzɛx]
<i>naast</i>	[nas]
<i>niet</i>	[ni]
<i>aardbeien</i>	[arbeiə]

Voorbeelden van /r/-deletie

<i>daar</i>	[da]
<i>voor</i>	[vɔ]
<i>daarna</i>	[dana]

Een enkele keer ontbraken er meerdere segmenten:

<i>ben je hier</i>	[bejir]
--------------------	---------

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen ging het met name om een combinatie van modificatie en reductie:

<i>mijn man</i>	[mə] <i>man</i>
<i>eens</i>	[əs]
<i>dan wordt het</i>	[də] <i>wordt het</i>
<i>ontbijten</i>	[ɔmbɛitə]

Andere voorbeelden van meervoudige processen zijn:

<i>gaat het</i>	[(ʏa)(dət)]	(cliticalisatie en modificatie)
<i>moet ik</i>	[(mu)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>ik heb</i>	[(ɪ)(kɛp)]	(reductie en resyllabificatie)

In het werkboek zijn in elk hoofdstuk verstavaardigheidsoefeningen opgenomen die zich richten op klankdiscriminatie op woordniveau en op zinsintonatie. Het gaat in de oefeningen niet om verbonden spraak. De leerders krijgen wel een korte uitleg over de modificatie van de /ɛi/ wanneer deze geen nadruk krijgt:

Let op: de ij [ɛi] zonder nadruk verandert in een stomme e [ə]:

mijn dochter [mən'dɔxtər]

vriendelijk [vri:ndələk]

In de handleiding wordt besproken dat Taal Vitaal – Nieuw in de eerste tien lessen in het werkboek aandacht besteedt aan verstavaardigheid. Het gaat daarbij om oefeningen met klanken, accentpatronen en intonatie. In de handleiding wordt niet gesproken over verbonden spraak. Hierboven is opgemerkt dat er in de luisterfragmenten vrij snel gesproken wordt. In de handleiding is te lezen dat hier bewust voor gekozen is. De cursisten krijgen te maken met teksten die in een nagenoeg normaal tempo zijn ingesproken, maar hoeven deze enkel globaal te begrijpen.

1.6.2 Taal Totaal – Nieuw (Van Keulen, 2017)

Het tweede deel van deze leergang gaat tot niveau B1. Bij elk hoofdstuk horen meerdere luisterfragmenten. Net als in Taal Vitaal – Nieuw is er geen authentiek materiaal beschikbaar. Er zijn meer langere fragmenten opgenomen (> 3 minuten). Ook valt op dat er vaker verbondenspraakprocessen in de input plaatsvinden. Er wordt dus wat minder verzorgd gesproken. Hoewel afwijkende uitspraakvarianten frequenter voorkomen, blijft het over het algemeen bij subtiele afwijkingen.

Linken

Cliticalisatie kwam veel voor in de input. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dus het</i>	[(dœ)(sət)]
<i>vind het</i>	[(vɪn)(tət)]
<i>vonden het</i>	[(vɔn)(də)(nət)]
<i>over het</i>	[(o)(vərt)]
<i>het is</i>	[(ə)(tɪs)]
<i>dat er</i>	[(dɑ)(tər)]

Resyllabificatie vond plaats bij cliticalisatie, maar ook bij andere woorden. Wanneer een woord dat begint met een klinker (door cliticalisatie of uit zichzelf) wordt gelinkt aan een woord dat eindigt op een /n/ die vaak wegvalt, kan dit ertoe leiden dat de /n/ wel wordt uitgesproken. Voorbeelden van resyllabificatie zijn:

<i>hebben ook</i>	[(hɛ)(bə)(nok)]
<i>wat is</i>	[(wɑ)(tɪs)]
<i>dat is</i>	[(dɑ)(tɪs)]

Wanneer de beginklank van een woord gelijk was aan de eindklank van het voorgaande woord, kon degeminatie plaatsvinden. Dit gebeurde onder andere bij de volgende woorden:

<i>ik kom</i>	[ɪkɔm]
<i>het toch</i>	[hɛtɔx]
<i>bestaan nog</i>	[bɛstɑnɔx]
<i>en naar</i>	[ɛnar]

Modificatie

Assimilatie was een veelvoorkomend fenomeen in de input. Vooral progressieve assimilatie die de /s/ en /v/ beïnvloedde kwam vaak voor. Voorbeelden daarvan zijn:

<i>niet zo</i>	<i>niet</i> [so]	(progressieve assimilatie)
<i>ik zeker</i>	<i>ik</i> [sekər]	(progressieve assimilatie)
<i>vervelend zeg</i>	<i>vervelend</i> [sɛx]	(progressieve assimilatie)
<i>wat voor</i>	<i>wat</i> [for]	(progressieve assimilatie)
<i>niet veel</i>	<i>niet</i> [fɪl]	(progressieve assimilatie)

Wanneer het woord *je* werd verbonden met het voorgaande woord, kon palatalisatie plaatsvinden. Klanken worden beïnvloed door deze verbinding. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ben je</i>	[bɛñə]
<i>kun je</i>	[kœñə]

Een ander voorbeeld van een afwijkende uitspraakvariant waar modificatie plaatsvond is het woord *mijn*, dat werd uitgesproken als [mən].

Insertie

Insertie kwam niet veel voor in de input. Af en toe werd een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden, zoals in het volgende voorbeeld:

<i>u een</i>	[ywən]
--------------	--------

Reductie

Wat betreft reductie leek de input op het eerste deel van de leergang. Er kwam veel /n/-deletie voor in woordfinale positie na een sjwa. Daarnaast waren /t/- en /r/-deletie het meest frequent.

Voorbeelden van /t/-deletie

De /t/ ontbrak veelal in woordfinale positie. Soms viel deze ook weg in een consonantcluster.

<i>echt</i>	[ɛx]
<i>lust</i>	[lœs]
<i>wist</i>	[wɪs]
<i>hoeft</i>	[huf]
<i>sinds</i>	[sɪns]

Voorbeelden van /r/-deletie

Deletie van de /r/ vond zowel plaats in woordfinale positie als voor consonanten.

<i>over</i>	[ovə]
<i>naar</i>	[na]
<i>maar</i>	[ma]
<i>daarbij</i>	[dabɛi]
<i>natuurlijk</i>	[natulək]

Af en toe ontbraken er meerdere segmenten:

<i>hebben jullie</i>	[hɛp]jullie
<i>dat is</i>	[das]

Meervoudige processen

Wanneer meerdere verbondenspraakprocessen samen voorkomen, is er sprake van meervoudige processen. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>mijn werk</i>	[mə] werk	(reductie en modificatie)
<i>eens</i>	[ɪs]	(reductie en modificatie)
	[əs]	(reductie en modificatie)
<i>waren ook</i>	[(war)(nok)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>denkt u</i>	[(dɛŋ)(ty)]	(reductie en resyllabificatie)
<i>dat ik</i>	[(dɑ)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>dat is</i>	[(dɑ)(dɪs)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>je het</i>	[(jə)(nət)]	(cliticalisatie en insertie)

Er zijn weinig verstavaardigheidsoefeningen opgenomen in dit deel van de leergang. In het werkboek staan twee gatenteksten waarbij de leerders ontbrekende woorden in moeten vullen. In deze opdrachten oefenen de leerders met het verstaan en transcriberen van woorden, maar er wordt niet specifiek geoefend met het verstaan van afwijkende uitspraakvormen. Ook wordt er geen uitleg gegeven over verbonden spraak en krijgen de leerders geen voorbeelden van afwijkende uitspraakvormen. Van alle luisterfragmenten zijn transcripties beschikbaar waar docenten en leerders gebruik van kunnen maken.

In de handleiding wordt besproken dat het op gebied van luistervaardigheid in deze leergang vooral draait om globaal begrip. De docenten worden geadviseerd om hun cursisten uit te leggen dat het doel van de luisteroefeningen bereikt is wanneer ze de vragen kunnen beantwoorden. Daarvoor is het niet nodig om elk woord te verstaan. In de handleiding wordt aangegeven dat de focus ligt op globaal begrip, omdat het in reële taalgebruikssituaties over het algemeen niet nodig is om elk woord te verstaan. Het gaat erom dat cursisten hun gesprekspartners kunnen begrijpen. Zoals besproken wordt in de leergang enkel gebruik gemaakt van geacteerd materiaal. Docenten worden geadviseerd om hun cursisten aan te moedigen om thuis te luisteren naar authentiek materiaal, zoals Nederlandse radio of televisieprogramma's.

1.7 Help!

1.7.1 Kunt u mij helpen? (Ham et al., 2009)

In het eerste deel van deze leergang wordt vooral gebruik gemaakt van geacteerd materiaal, op één liedje na. Ondanks dat er weinig authentiek materiaal was, worden de leerders wel blootgesteld aan verbonden spraak in de geacteerde fragmenten. In dialogen werd in een vrij hoog tempo gesproken en in sommige fragmenten kwamen verschillende accenten voor. Voorbeelden van verbondenspraakprocessen die voorkwamen in het materiaal worden hieronder per categorie besproken.

Linken

Cliticalisatie kwam regelmatig voor in de input. Het ging hierbij om clitica als *het*, *ik*, *er* en *hij*. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>heeft het</i>	[(hef)(tət)]
<i>in het</i>	[(ɪ)(nət)]
<i>het is</i>	[(ə)(tɪs)]
<i>het gaat</i>	[(tʏət)]
<i>ik ga</i>	[(kʏa)]
<i>komt er</i>	[(kɔm)(tər)]
<i>komt hij</i>	[(kɔm)(ti)]
<i>moet hij</i>	[(mu)(ti)]

Voorbeelden van degeminatie in de input zijn:

<i>tas staat</i>	[təstat]
<i>kom maar</i>	[kɔmar]
<i>kan niet</i>	[kanit]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam assimilatie vrij regelmatig voor. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ik zoek</i>	<i>ik</i> [suk]	(progressieve assimilatie)
<i>tot ziens</i>	<i>tot</i> [sɪns]	(progressieve assimilatie)
<i>is ze</i>	<i>is</i> [sə]	(progressieve assimilatie)
<i>ik verbind</i>	<i>ik</i> [fərbɪnt]	(progressieve assimilatie)
<i>tot volgende</i>	<i>tot</i> [fɔlyəndə]	(progressieve assimilatie)
<i>op de</i>	<i>op</i> [tə]	(progressieve assimilatie)
<i>is dat</i>	<i>is</i> [tət]	(progressieve assimilatie)
<i>dan ben</i>	[dɑm] <i>ben</i>	(regressieve assimilatie)
<i>geen problemen</i>	[ɣem] <i>problemen</i>	(regressieve assimilatie)
<i>dan krijg</i>	[dɑŋ] <i>krijg</i>	(regressieve assimilatie)

Het verbinden van het woord *je* aan het voorgaande kon ervoor zorgen dat palatalisatie plaatsvond. De /j/ beïnvloedde dan de uitspraak van de voorgaande consonant, zoals bij de volgende voorbeelden:

<i>vind je</i>	[vɪntʃə]
<i>met je</i>	[mɛtʃə]
<i>ben je</i>	[bɛnʃə]

De bezittelijke voornaamwoorden *zijn* en *mijn* kwamen ook voor met afwijkende uitspraakvarianten: [sən] en [mən]. Een ander voorbeeld van modificatie is:

<i>goede</i>	[ɣujə]
--------------	--------

Insertie

Wat betreft insertie ging het met name om het toevoegen van een sjwa om de uitspraak makkelijker te maken. Soms werd een glijklank toegevoegd tussen twee klinkers.

Voorbeelden hiervan zijn:

<i>markt</i>	[marəkt]
<i>welk</i>	[wɛlək]
<i>half</i>	[haləf]
<i>hij is</i>	[hɛijs]

Reductie

Wat betreft reductie was er veel /n/-deletie na een sjwa op eind van woorden [opə], [zitə]. Andere voorbeelden van /n/-deletie zijn:

<i>kun je</i>	[kœjə]
<i>mijn</i>	[mɛi]
<i>en</i>	[ɛ]

Daarnaast kwam /t/-deletie en /r/-deletie veel voor.

Voorbeelden van /t/-deletie

De /t/ ontbrak veelal in woordfinale positie. Soms viel deze ook weg in een consonantcluster.

<i>heeft</i>	[hef]
<i>moet</i>	[mu]
<i>komt</i>	[kɔm]
<i>niet</i>	[ni]
<i>voetbal</i>	[vubal]
<i>rechtdoor</i>	[rɛxdɔr]
<i>'s avonds</i>	[savɔns]

Voorbeelden van /r/-deletie

Deletie van de /r/ vond zowel plaats in woordfinale positie als voor consonanten.

<i>over</i>	[ovə]
<i>maar</i>	[ma]
<i>naar de</i>	[nadə]
<i>waar ga</i>	[waya]
<i>daardoor</i>	[dadɔr]
<i>pardon</i>	[padɔn]

Soms vielen meerdere segmenten weg. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>eens</i>	[s]
<i>anders</i>	[anəs]

<i>willen</i>	[wɪl]
<i>kun me</i>	[kœmə]
<i>dat ik</i>	[dɑk]
<i>als het dan</i>	[astɑn]

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen was er met name sprake van een combinatie van modificatie en reductie en van modificatie en resyllabificatie.

<i>zijn</i>	[sə]	(modificatie en reductie)
<i>weleens</i>	[wɛləs]	(modificatie en reductie)
<i>ik vind</i>	ik [fɪn]	(modificatie en reductie)
<i>zullen we</i>	[sœwə]	(modificatie en reductie)
<i>zullen eens</i>	[zœləhəs]	(modificatie, reductie en insertie)
<i>dit is</i>	[(dɪ)(dɪs)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>moet ik</i>	[(mu)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>werd ik</i>	[(wɛr)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>heb ook</i>	[(hɛ)(bɒk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>doe het</i>	[duwət]	(cliticalisatie en insertie)
<i>u het</i>	[yɥwət]	(cliticalisatie en insertie)

Bij de verstavaardigheidsoefeningen die in dit deel zijn opgenomen gaat het om het transcriberen van ontbrekende woorden of zinsdelen in een tekst tijdens het luisteren. Deze oefeningen richten zich niet op afwijkende uitspraakvarianten. Ook is er geen uitleg beschikbaar met betrekking tot verbonden spraak.

1.7.2 *Helpt u mij even?* (Ham et al., 2010)

In het tweede deel van de leergang is meer authentiek materiaal beschikbaar, bestaande uit negen liedjes. Hoewel de andere fragmenten allemaal geacteerd zijn, klinkt de spraak redelijk authentiek. In een aantal fragmenten wordt vrij snel gesproken en er komen meer en extremere afwijkende uitspraakvarianten in voor dan in het voorgaande deel van deze leergang.

Linken

Cliticalisatie was een frequent voorkomend fenomeen en vond plaats met verschillende clitica. Soms volgden twee clitica elkaar op. De cliticalisatie zorgde ook voor resyllabificatie.

<i>met het</i>	[(mɛ)(tət)]
<i>mag het het</i>	[(ma)(ɣə)(tət)]
<i>is het</i>	[(ɪ)(sət)]
<i>het is</i>	[(ə)(tɪs)]
	[(tɪs)]
<i>heeft hij</i>	[(hef)(ti)]
<i>had hij</i>	[(hɑ)(ti)]
<i>door hem</i>	[(dɔ)(rəm)]
<i>met haar</i>	[(mɛ)(tər)]
<i>het is er</i>	[(ə)(tɪ)(sər)]

	[(tʌ)(sər)]
<i>ik heb hem</i>	[(kɛ)(pəm)]

Resyllabificatie kwam ook voor bij andere woorden, bijvoorbeeld:

<i>mailt ons</i>	[(mʌl)(təns)]
<i>fouten en</i>	[(fau)(tə)(nɛn)]

Wanneer woorden werden verbonden met een identieke klank, kon degeminatie plaatsvinden. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ben niet</i>	[bɛnit]
<i>dan nu</i>	[dany]
<i>kom maar</i>	[kɔmar]
<i>ik kan</i>	[ɪkan]
<i>kunt toch</i>	[kœntɔx]

Modificatie

Wat betreft modificatie was assimilatie een veelvoorkomend proces. Zowel progressieve als regressieve assimilatie vond plaats bij verschillende klanken. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ik zal</i>	<i>ik</i> [sal]	(progressieve assimilatie)
<i>moet zeggen</i>	<i>moet</i> [sɛʏə]	(progressieve assimilatie)
<i>wat van</i>	<i>wat</i> [fan]	(progressieve assimilatie)
<i>ook vaak</i>	<i>ook</i> [fal]	(progressieve assimilatie)
<i>loop van</i>	<i>loop</i> [fan]	(progressieve assimilatie)
<i>en klein</i>	[ɛŋ] <i>klein</i>	(regressieve assimilatie)
<i>van krantenjongen</i>	[van] <i>krantenjongen</i>	(regressieve assimilatie)
<i>van buitenlandse</i>	[vam] <i>buitenlandse</i>	(regressieve assimilatie)
<i>ben beroemd</i>	[bɛm] <i>beroemd</i>	(regressieve assimilatie)

Palatalisatie kon voorkomen wanneer het woord *je* werd verbonden aan het voorgaande woord. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dan je</i>	[daɲə]
<i>ben je</i>	[bɛɲə]
<i>weet je</i>	[weɲə]

Er vond ook vrij regelmatig andere modificatie plaats, die niet veroorzaakt werd door assimilatie. Meestal ging het om klinkers die werden uitgesproken als een sjwa. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>mijn</i>	[mən]
<i>zijn</i>	[sən]
<i>vanavond</i>	[vənavənt]
<i>waarom</i>	[warəm]
<i>misschien</i>	[məsxin]
<i>geloof ik</i>	<i>geloof</i> [ək]

Een ander voorbeeld van modificatie is:

<i>oude</i>	[auwə]
-------------	--------

Insertie

Wat betreft insertie ging het soms om het toevoegen van glijklanken en soms om het toevoegen van een sjwa om de uitspraak makkelijker te maken. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>half</i>	[haləf]
<i>warm</i>	[warəm]
<i>hoe is</i>	[huwɪs]
<i>zou u</i>	[zauwy]
<i>die een</i>	[dijən]

Reductie

Reductie was een veelvoorkomend proces in de input. Wat betreft het wegvallen van één segment, ging het met name om /n/-, /t/- en /r/-deletie.

Voorbeelden van /n/-deletie

De /n/ ontbrak veelal in woordfinale positie na een sjwa, maar ook in andere situaties. In deze situaties ging het meestal ook om de woordfinale positie, of na een sjwa op een andere positie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>toen</i>	[tu]
<i>dan ga</i>	[daɣa]
<i>kun je</i>	[kœjə]
<i>overigens</i>	[ovərɪxəs]

Voorbeelden van /t/-deletie

De /t/ ontbrak vaak in vervoegingen van werkwoorden (klinkt → [klɪŋk], verwacht → [vərwaɪ], klopt → [klɒp]), wist → [wɪs]), maar ook in andere woorden. Vaak viel deze weg in woordfinale positie of in een consonantcluster.

<i>niet</i>	[ni]
<i>echt</i>	[ɛx]
<i>vast</i>	[vas]
<i>direct</i>	[dirɛk]
<i>gastvrij</i>	[ɣasvrɛi]

Voorbeelden van /r/-deletie

De /r/ viel weg in woordfinale positie of voor een consonant.

<i>daar</i>	[da]
<i>maar</i>	[ma]
<i>zonder</i>	[zɔndə]
<i>verder</i>	[vɛdər]
<i>inderdaad</i>	[ɪndədat]
<i>overdag</i>	[ovədax]

Ook klinkerreductie kwam een aantal keer voor:

<i>die is</i>	[dis]
<i>hij is</i>	[heis]

<i>om een uur</i>	[ɔmnyr]
<i>we er</i>	[wɛr]
<i>vreselijke</i>	[vresleikə]

Naast reducties waarbij slechts één segment wegviel, was er ook sprake van extremere reducties. Dit komt waarschijnlijk doordat er geprobeerd werd om de spraak authentiek over te laten komen, waardoor er soms wat minder nauwkeurig gesproken werd.

<i>natuurlijk</i>	[natyrk]
<i>eigenlijk</i>	[ɛixək]
<i>kampeerders</i>	[kɑpɪrdəs]
<i>hebben we</i>	[hɛwə]
<i>we hebben</i>	[wɛbə]
<i>dat is hier</i>	[dashir]
<i>kunnen het</i>	[kœnət]
<i>als ze in</i>	[alsɪn]

Meervoudige processen

Wat betreft meervoudige processen waren er twee combinaties die regelmatig terugkwamen in de input: resyllabificatie gecombineerd met modificatie en modificatie gecombineerd met reductie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>moet ik</i>	[(mu)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>had ik</i>	[(hɑ)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>weet ik</i>	[(we)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>dat is</i>	[(dɑ)(dɪs)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>eens</i>	[ɪs]	(modificatie en reductie)
<i>vandaan</i>	[fɛdan]	(modificatie en reductie)
<i>vind ik</i>	[vɪŋk]	(modificatie en reductie)
<i>momenteel</i>	[momətɪl]	(modificatie en reductie)

Ook worden er verstavaardigheidsoefeningen aangeboden die zich richten op verbonden spraak. Leerders worden erop gewezen dat niet alle klanken altijd uit worden gesproken.

“Luister en lees mee. Streep de letters door die u niet of nauwelijks hoort.

Voorbeeld:

Heb jij de krant gezien? Nee, ik heb hem niet gezien.”

Een soortgelijke oefening komt nog twee keer terug, waarvan de laatste keer ook met wat extremere reducties. De leerders moeten dan aangeven welke delen van woorden worden ingeslikt of aan elkaar verbonden.

“Ik heb gehoord dat je een nieuwe vriendin hebt.

Ik heb = kep; dat je een = datjun”

Ook is er een gatentekst beschikbaar waarin de leerders ontbrekende zinnen moeten transcriberen. Op deze manier wordt woord-voor-woord verstaan getraind.

1.7.3 Zal ik u even helpen? (Dumon Tak et al., 2011)

De input bestaat in dit deel van de leergang voor een groot deel uit radiofragmenten. Er zijn ook geacteerde fragmenten, maar deze klinken vrij authentiek. Er zijn ook gedichten beschikbaar en er komen verschillende accenten aan bod.

Linken

Cliticalisatie kwam veel voor in de input. Hierbij ging het met name om het woord *het*, maar ook om *er*, *ik*, *hij* en *hem*. Deze cliticalisatie leidde ook tot resyllabificatie. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>was het</i>	[(wɑ)(sət)]
<i>bij het</i>	[(bɛit)]
<i>het is</i>	[(tɪs)]
<i>dat er</i>	[(dɑ)(tər)]
<i>ik ga</i>	[(kxɑ)]
<i>als hij</i>	[(ɑl)(si)]
<i>van hem</i>	[(vɑ)(nɛm)]
<i>zal ik het</i>	[(zɑl)(kət)]

Resyllabificatie vond ook plaats wanneer het tweede woord begon met een klinker. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>valt ook</i>	[(vɑl)(tɔk)]
<i>wat ik</i>	[(wɑ)(tɪk)]

Degeminatie vond plaats wanneer de beginklank van een woord dezelfde was als de eindklank van het voorgaande woord en deze woorden aan elkaar gelinkt werden. Dit kwam bijvoorbeeld voor bij de volgende woorden:

<i>kan niet</i>	[kanit]
<i>ik kan</i>	[ɪkan]
<i>reed toen</i>	[retun]

Modificatie

Wat betreft modificatie kwam assimilatie regelmatig voor. Er vond zowel progressieve als regressieve assimilatie plaats. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>ook zo</i>	<i>ook</i> [so]	(progressieve assimilatie)
<i>kwijt zijn</i>	<i>kwijt</i> [sɛin]	(progressieve assimilatie)
<i>als ze</i>	<i>als</i> [sə]	(progressieve assimilatie)
<i>met van</i>	<i>met</i> [fan]	(progressieve assimilatie)
<i>op die</i>	[ɔb] <i>die</i>	(regressieve assimilatie)
<i>kan bouwen</i>	[kam] <i>bouwen</i>	(regressieve assimilatie)
<i>een klok</i>	[əŋ] <i>klok</i>	(regressieve assimilatie)

Het verbinden van het woord *je* aan het voorgaande woord kon ervoor zorgen dat palatalisatie plaatsvond. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>dat je</i>	[dɑtʃə]
<i>ben je</i>	[bɛnʃə]

Een ander proces van modificatie is dat klinkers veranderen in een sjwa. Voorbeelden hiervan zijn:

<i>daarom</i>	[darəm]
<i>daarin</i>	[darən]
<i>mobiele</i>	[mobələ]
<i>nogal</i>	[nɔɣəl]
<i>mijn</i>	[mən]
<i>zijn</i>	[zən]

Wat betreft insertie werd soms een sjwa tussen twee consonanten uitgesproken of een glijklank toegevoegd wanneer twee klinkers elkaar opvolgden.

<i>enorm</i>	[enɔrəm]
<i>werkt</i>	[wɛrəkt]
<i>doe ik</i>	[duwɪk]

Reductie

Net als in de voorgaande delen kwam regelmatig deletie van /n/, /t/ en /r/ voor. Daarnaast is het opvallend dat er hier aanzienlijk meer extremere reducties in de input voorkwamen.

Voorbeelden van /n/-, /t/- en /r/-deletie:

<i>kun je</i>	[kæjə]
<i>ons</i>	[ɔs]
<i>jongens</i>	[jɔŋəs]
<i>met name</i>	[mɛnamə]
<i>juist</i>	[jœys]
<i>verplaatst</i>	[vɛrplast]
<i>maar</i>	[ma]
<i>over</i>	[ovə]
<i>precies</i>	[pəsis]

Voorbeelden van deletie van meerdere segmenten:

<i>eigenlijk</i>	[ɛixək]
<i>namelijk</i>	[namək]
<i>feitelijk</i>	[fɛitək]
<i>natuurlijk</i>	[natyrk]
	[ntylək]
	[tyrk]
<i>Nederlandse</i>	[nelansə]
<i>onderhand</i>	[ɔnhant]
<i>laten we</i>	[lawə]
<i>mensen hoort</i>	[mɛnsɔrt]
<i>drinkt nog</i>	[drɪnɔx]
<i>zal ik maar</i>	[zalkma]
<i>als ik u</i>	[asky]
<i>en aan het</i>	[ɛnt]

Meervoudige processen

De combinatie van modificatie en reductie kwam het meest frequent voor wat betreft meervoudige processen. Voorbeelden hiervan zijn;

<i>van</i>	[və]
<i>zondagmorgen</i>	[sɔnəxmɔrxə]
<i>voorbeeld</i>	[fɔbət]
<i>ondanks</i>	[ɔnəks]
<i>voorzichtig</i>	[fəzɪxtəx]
<i>je kunt natuurlijk</i>	[kænətyrlək]
<i>die hebben</i>	[jɛbə]
<i>ook weleens</i>	[okɛls]

Voorbeelden van andere meervoudige processen in de input zijn:

<i>werkt</i>	[wɛrək]	
<i>moet ik</i>	[(mu)(dɪk)]	(resyllabificatie en modificatie)
<i>vind het</i>	[(vɪ)(nət)]	(reductie en cliticalisatie)
<i>die er</i>	[(di)(dər)]	(cliticalisatie en insertie)
<i>er</i>	[də]	(insertie, modificatie en reductie)
<i>dan eens</i>	[(dɑ)(nəs)]	(resyllabificatie, modificatie en reductie)

Er zijn twee verstavaardigheidsoefeningen opgenomen, beide gatenteksten. Deze oefeningen richten zich niet specifiek op verbonden spraak, hoewel er wel afwijkende uitspraakvarianten voor kunnen komen in de luisterteksten die bij deze opdrachten horen. Er zijn ook meerdere fragmenten die specifiek gericht zijn op het woord *er*, waar de cursisten in zinnen verschillende afwijkende uitspraakvarianten van *er* aangeboden krijgen (*dat er* → [(dɑ)(tər)], *er zijn er* → [də] *zijn* [dər]).

In het boek wordt geen uitleg gegeven wat betreft verbonden spraak. Op een bepaalde manier krijgen ze wel voorbeelden (zoals de fragmenten gericht op *er*), maar er wordt niet expliciet benoemd dat het om afwijkende uitspraakvarianten gaat.

Bijlage 2 – Interviewvragen

Achtergrond

Hoeveel jaar ervaring heeft u als NT2-docent?

Welke opleiding, cursus of procedure heeft u gevolgd voor de certificering? Wanneer?

Aan welke ERK-niveaus geeft u les en hebt u lesgegeven?

Met welke doelgroepen heeft u ervaring?

Welke leergang(en) gebruikt u?

In welk onderdeel van de taalverwerving bent u het meest geïnteresseerd? Waarom?

Lessen

Veel van de luisterteksten in leergangen zijn speciaal ingesproken voor NT2'ers, het taalgebruik is dan op deze doelgroep aangepast. Soms is er ook authentiek materiaal beschikbaar. Het gaat dan om materiaal dat niet specifiek gemaakt is voor leerders van het Nederlands. U kunt hierbij denken aan fragmenten van het journaal of andere radio- of televisieprogramma's, maar bijvoorbeeld ook aan liedjes. Maakt u in uw lessen gebruik van authentiek luistermateriaal?

Hoe doet u dat?

Kunt u een voorbeeld geven van het soort input dat u gebruikt?

Hoe vaak maakt u gebruik van authentiek luistermateriaal?

Speelt het Nederlandse taalniveau van de cursisten een rol in uw keuze om gebruik te maken van authentiek materiaal?

Verbonden spraak

In verbonden spraak kunnen woorden anders klinken dan wanneer ze geïsoleerd uitgesproken worden. Dat kan komen doordat twee of meerdere woorden zo worden uitgesproken dat ze klinken als één woord of doordat klanken veranderen door de uitspraak van omliggende woorden. Bijvoorbeeld: *kan ik ook* → [kɑŋkook], *hoe laat komt hij* → *hoe laat* [kɔmti], *ik merkte het* → *ik merkte* [nɔt]. Op gebied van reducties wordt de /n/ op het eind van een woord vaak niet uitgesproken of valt de /t/ bijvoorbeeld weg in het woord *niet*. Voorbeelden van extremere reducties zijn bijvoorbeeld de uitspraak [tyk] voor het woord *natuurlijk*, [ɪfɑl] voor *in ieder geval*, [ɛɪxk] of [ɛɪk] voor *eigenlijk*. U kunt bij de vragen denken aan alle processen die in verbonden spraak voorkomen.

Was er in de door u gevolgde opleiding aandacht voor het fenomeen verbonden spraak?

Op welke manier?

Werden er handvatten aangereikt voor hoe u hier in uw NT2-les aandacht aan kan besteden?

Besteedt u in uw lessen aandacht aan de veranderde uitspraak van woorden in verbonden spraak?

Hoe besteedt u hier aandacht aan? Aan welke vormen/processen?

Kunt u een voorbeeld geven?

Hoe vaak besteedt u hier aandacht aan?

Het verstaan van verbonden spraak wordt soms getraind aan de hand van verstavaardigheidsoefeningen.

Maakt u gebruik van verstavaardigheidsoefeningen in uw les?

Wat voor soort oefeningen zijn dat?

Maakt u gebruik van oefeningen die zich richten op verbonden spraak?

Speelt het Nederlandse taalniveau van de cursisten een rol in uw keuze om aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak?

Hoe beïnvloedt het taalniveau de keuze?

Hebt u het idee dat de cursisten door de aandacht die u hieraan besteedt beter worden in het verstaan van verbonden spraak?

Waar leidt u dat aan af?

Motivaties

Wat zijn de redenen dat u aandacht besteedt aan verbonden spraak? *Of:* Wat zijn de redenen dat u geen/weinig aandacht besteedt aan verbonden spraak?

Zou u meer aandacht willen besteden aan verbonden spraak dan u nu doet?

Wat zijn de redenen dat u de gewenste hoeveelheid aandacht er niet kan aan besteden?

Leergang en methodes

Besteedt de gebruikte leergang in uw ogen voldoende aandacht aan verbonden spraak?

Maakt u gebruik van andere methodes voor het oefenen met verstaan van verbonden spraak?

Bijlage 3 – Samenvattingen interviews

Interview 1

Achtergrond

De docent is sinds 1993 NT2-docent. Ze heeft in 1992/1993 een specialisatiecursus gevolgd in Amsterdam en heeft in 2005 de duale master NT2 aan de UVA gevolgd. Ze heeft ervaring met cursussen van niveau A0 tot en met C1 en werkt nu alleen met hoogopgeleide cursisten. Ze maakt hierbij gebruik van Taaltalent (deel 1 en deel 2), de Sprong, de Finale en Nederlands naar Perfectie. Op gebied van taalverwerving is de docent het meest geïnteresseerd in spreekvaardigheid. Ze vindt het belangrijk dat de doelgroep zo snel mogelijk leert communiceren. Daar ligt de grootste behoefte bij de cursisten. Ook luistervaardigheid vindt ze belangrijk, omdat ze dat ziet als het moeilijkste onderdeel. In haar lessen staat communicatie centraal, omdat cursisten thuis kunnen oefenen met lezen en schrijven.

Lessen

Authentiek materiaal

De docent zet authentiek materiaal vooral in op de hoogste niveaus. Dat komt met name door het materiaal uit de leergangen. Taaltalent maakt bijvoorbeeld geen gebruik van authentiek materiaal, terwijl Nederlands naar Perfectie enkel authentiek materiaal aanbiedt. Bij de hogere niveaus (vanaf B1) zet ze ook authentiek materiaal van buiten de leergang in. Voorafgaand aan de les stuurt ze bijvoorbeeld Youtube-filmpjes naar de cursisten. Deze kijken de cursisten en als warming-up voor de les praten de cursisten samen over de filmpjes. Ze kiest filmpjes die aansluiten bij wat er in de les besproken wordt, bijvoorbeeld een sketch van van Kooten en de Bie. Dit doet ze bij ongeveer drie van de twaalf lessen die ze per week geeft (zes groepen, twee keer per week les). Het taalniveau beïnvloedt de keuze om gebruik te maken van authentiek materiaal. Ze wil de lagere niveaus niet frustreren met te moeilijk materiaal. Cursisten hebben snel het idee dat ze alles moeten begrijpen. Ze vindt het in ieder geval belangrijk om de cursisten voor te bereiden door voorkennis te activeren en cruciale woorden uit te leggen. Ze legt hen ook uit dat ze niet alles te hoeven begrijpen en dat de vragen makkelijker zijn bij moeilijk materiaal.

Verbonden spraak

In de opleidingen voor docent NT2 was er volgens haar geen aandacht voor het fenomeen verbonden spraak. Als dit er wel was, kan ze het zich niet meer herinneren. Hier is dus ook niet aan bod gekomen hoe ze dit in haar lessen kon aanbieden. In de studie Nederlands heeft ze wel geleerd dat het voorkomt en wat het is.

In haar lessen besteedt ze aandacht aan de veranderde uitspraak van woorden in verbonden spraak. Belangrijke woorden als *mijn* [mən] en *hij* [i] en veelvoorkomende processen als *het is* [tɪs] komen aan bod. Ze maakt haar cursisten bewust van reductie en insertie (*markt* [marəkt] en *herfst* [hərəfst]). Soms horen cursisten het zelf ook en vragen ze bijvoorbeeld of het klopt dat Nederlands de /n/ op het eind van een woord niet uitspreken. Ze legt dan uit wanneer dit voorkomt. De aandacht aan de veranderde uitspraak in verbonden spraak bestaat vooral uit het geven van voorbeelden en het uitleggen van hoe en wanneer bepaalde fenomenen voorkomen. Ze doet er geen oefeningen mee, behalve als die in de leergang zitten. Daarnaast maakt ze ook gebruik van de algemene verstavaardigheidsoefeningen uit de leergangen. Als cursisten moeite hebben met luisteren, dan geeft ze het advies om thuis nog een keer naar de tekst te luisteren en mee te lezen.

Wat betreft taalniveau merkt ze dat verstavaardigheidsoefeningen met name op de A1-

en A2-niveau worden ingezet. Op de hogere niveaus is er minder aandacht voor. Bij deze groepen leest ze weleens wat zinnen voor uit de taalhelp die de cursisten dan moeten uitspreken. Verder besteedt ze er weinig aandacht aan. Ze heeft het idee dat de aandacht die ze eraan besteed ervoor zorgt dat de leerders beter worden in het verstaan van verbonden spraak, hoewel je dat niet meteen merkt.

Motivaties

Een van de redenen dat de docent aandacht besteedt aan het verstaan van verbonden spraak, is dat het belangrijk is dat de leerders weten dat spraak verbonden wordt. Dit is vooral op de lagere taalniveaus belangrijk, omdat gesproken taal voor hen één brei is. De verstavaardigheidsoefeningen in Taaltalent zorgen ervoor dat de cursisten leren dat wat Nederlanders zeggen kan klinken als één woord, maar het meerdere woorden zijn. Ze vindt het belangrijk dat de cursisten een link leggen tussen wat ze horen, hoe het geschreven is en hoe het wordt uitgesproken. Als ze de woorden *het*, *is* en *wat* kennen, betekent dat nog niet dat ze [tɪswat] herkennen als *het is wat*. Het motiveert cursisten als ze dit wel gaan herkennen doordat er aandacht aan is besteed.

De docent merkt dat het verstaan van verbonden spraak vanaf B2-niveau een stuk beter gaat, omdat de leerders dan al gewend zijn aan hoe Nederlanders spreken. Ze heeft daarom het idee dat ze op niveau B1-min en B1 meer aandacht zou kunnen besteden aan het verstaan van verbonden spraak. Vanwege tijddruk is dit lastig. Het programma moet af, waardoor er weinig tijd is voor oefeningen die zich daarop richten. Daarom adviseert ze haar cursisten om thuis mee te lezen met audiofragmenten. Tijdens het interview kwam de docent op een idee om toch wat meer aandacht aan verstavaardigheid te kunnen besteden. Door zinnen te selecteren uit een transcript en de vraag te stellen hoeveel woorden de cursisten horen kan dat vrij gemakkelijk.

Leergangen en methodes

De docent geeft aan dat de leergangen in haar ogen niet voldoende aandacht besteden aan het verstaan van verbonden spraak. In de Sprong en de Finale is er namelijk geen aandacht voor. Ze geeft aan dat dit bij Nederlands naar Perfectie wel wat beter is. Ze noemt bijvoorbeeld de wetenschappelijke aandacht voor klankreductie die hierin naar voren komt.

Interview 2

Achtergrond

De docent heeft één jaar ervaring als NT2-docent en heeft de opleiding NT2 aan de Vrije Universiteit gevolgd. Hij heeft aan de niveaus A0 tot en met B2+ lesgegeven. De doelgroep bij deze cursussen bestaat uit studenten die HBO of WO gaan doen, maar het Staatsexamen NT2 programma II nog moeten halen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de leergangen Nederlands in Gang, Nederlands in Actie, Nederlands op Niveau en Nederlands naar Perfectie. De docent is binnen de taalverwerving het meest geïnteresseerd in woordenschat, omdat dit de basis is. Woordenschat heb je nodig voor alle vaardigheden.

Lessen

Authentiek materiaal

Op gebied van authentiek materiaal maakt de docent gebruik van liedjes en Youtube-filmpjes die passen bij het onderwerp. Daarnaast maakt hij gebruik van Plot26, een lesmethode die ook audio- en filmfragmenten bevat. Ongeveer de helft van het luistermateriaal dat de docent

aanbiedt is authentiek. Wanneer het materiaal uit het boek authentiek is, zoals bij Nederlands naar Perfectie, is dat meer. Het Nederlandse taalniveau van de cursisten beïnvloedt het soort materiaal dat hij gebruikt. Bij beginners gebruikt hij ook liedjes, maar dan ligt de focus op andere dingen dan bij hogere taalniveaus. De opdracht is dan bijvoorbeeld om woorden te tellen. Ze hoeven dan niet het volledige liedje te begrijpen. Op alle niveaus biedt hij dus authentiek materiaal aan, waarbij de oefeningen worden aangepast op het niveau.

Verbonden spraak

In de opleiding die de docent heeft gevolgd was een module die zich richtte op luisteren, waarbij ook uitgebreid werd stilgestaan bij verbonden spraak. Er werd besproken wat het is en wanneer het voorkomt. Ook werden er voorbeeldoefeningen gegeven waarmee verstavaardigheid getraind kan worden.

De docent besteedt zelf weinig aandacht aan veranderde uitspraak van woorden in verbonden spraak. Dat heeft met name te maken met de leergang, omdat het daarin weinig aan bod komt. Er is al weinig aandacht voor luisteren en het verstaan van verbonden spraak komt zeer weinig terug. Er kan online geoefend worden met verstavaardigheid, maar niet alle cursisten zijn digitaal vaardig. Op gebied van verstavaardigheidsoefeningen maakt de docent gebruik van gatenteksten. Die komen terug in toetsen en worden gedaan bij liedjes. Dit wordt vooral gedaan bij de niveaus A2 en B1. Hierbij wordt niet specifiek gefocust op verbonden spraak. De docent heeft dan ook het idee dat de cursisten wel beter worden in het invullen van gatenteksten, maar niet per se in het verstaan van verbonden spraak. Dit komt met name doordat de teksten uit de leergang gebruikt worden, waar weinig verbonden spraak in voorkomt. Toch lijken de cursisten op hogere taalniveaus weinig moeite te hebben met het verstaan van het authentieke materiaal.

Motivaties

De belangrijkste reden dat de docent weinig aandacht besteedt aan verbonden spraak is dat de leergang het weinig aanbiedt. Hij geeft aan dat een achterliggende reden wellicht is dat het idee bestaat dat cursisten het vanzelf wel oppikken. Hoewel hij het hier niet helemaal mee eens is, is het volgens hem toch iets wat je als docent soms denkt. Daarnaast moet je de cursisten al zo veel aanleren, dat je ook keuzes moet maken. Hij zou wel wat meer aandacht aan het verstaan van verbonden spraak willen besteden dan hij nu doet, met name bij de lagere taalniveaus. Hij heeft het idee dat de cursisten van de hogere taalniveaus al goed kunnen luisteren en ook verbonden spraak al goed verstaan. Zijn gevoel zegt dat het op de lagere niveaus meer nodig is. Hij geeft aan dat het goed zou zijn om met oefeningen als het tellen van woorden het verstaan van verbonden spraak te trainen.

Leergangen en methodes

Volgens de docent besteedt de leergang die hij gebruikt niet voldoende aandacht aan het verstaan van verbonden spraak. De docent maakt geen gebruik van andere leergangen of methodes die zich richten op het oefenen van het verstaan van verbonden spraak.

Interview 3

Achtergrond

De docent is begonnen met invalwerk in 2005, voor twee uur per week. In 2007 werd het haar baan. Ze heeft Nederlands gestudeerd, met de specialisatie toegepaste taalkunde. Ze heeft in december 2018 het certificaat behaald met de EVC procedure. Ze heeft lesgegeven aan leerders van A0- tot en met B2-niveau en aan verschillende opleidingsniveaus. Voor de

hoogopgeleide cursisten gebruikt ze de Sprong en de Finale en ze heeft voorheen lesgegeven met Nederlands in Gang en Nederlands in Actie. Op gebied van taalverwerving is ze het meest geïnteresseerd in de uitspraak.

Lessen

Authentiek materiaal

De docent maakt gebruik van authentiek luistermateriaal, meestal het materiaal dat de leergang aanbiedt. Naar A2-niveau toe gebruikt ze vaker materiaal buiten de leergang om, bijvoorbeeld fragmenten van het Jeugdjournaal. De leerders kijken hier dan thuis naar. In de les vertellen ze over het fragment en bespreken ze bijvoorbeeld nieuwe woorden. Een opdracht kan zijn dat de cursisten elk drie nieuwe woorden opschrijven en deze uitleggen aan andere cursisten. Bij de hogere niveaus (vanaf A2) maakt ze wekelijks gebruik van authentiek materiaal. Ze geeft aan dat het Nederlandse taalniveau van de cursisten haar gebruik van authentiek luistermateriaal beïnvloedt. Ze weet dat je het ook al op A1-niveau kan inzetten, maar dat doet ze zelf niet. Dit komt doordat het veel voorbereidingstijd kost om materiaal te zoeken en er een geschikte opdracht bij te vinden. Het ligt al snel boven het niveau. Ze geeft aan dat er wel plannen zijn om meer met buitenschoolse opdrachten te gaan werken, ook op A1-niveau. Er kan dan gedacht worden aan het luisteren naar omroepen op het station, waarbij cursisten de opdracht krijgen om aan te kruisen wat ze horen. Hier is echter nog niet mee gewerkt.

Verbonden spraak

De docent denkt dat verbonden spraak waarschijnlijk wel kort naar voren is gekomen in de opleiding toegepaste taalkunde, maar daar weet ze weinig meer van. Door de uitspraaktrainer van de Vrije Universiteit heeft ze geleerd dat verbonden spraak voorkomt. Ze werkte toen met Nederlands in Gang, waar luisterteksten worden aangeboden met pauzes tussen de zinnen. De opdracht hierbij is om de woorden in de zin te tellen. Daar maakte ze toen gebruik van in de klas. Toen is ze specifiek gaan letten op verbonden spraak, ook in haar eigen uitspraak.

In haar lessen besteedt ze aandacht aan het verstaan van reducties en woorden die verbonden worden. Dit doet ze in combinatie met uitspraak. Ze neemt dan bijvoorbeeld de zin *ik ben het er mee eens* (ik [bɛ/nə/tər] mee eens). Ze vraagt de cursisten te gaan staan en het ook op die manier uit te spreken. Ze legt dan de nadruk op het ritme. Ze besteedt weinig aandacht aan de veranderde uitspraak van voornaamwoorden, ze denkt dat leerders [i] (*hij*) of [əm] (*hem*) nog wel kunnen begrijpen, maar *ik* [bɛ/nə/tər] *mee eens* niet. Ze heeft het wel vaak met haar cursisten over [ət] (*het*). Ze legt dan uit dat dat vaak verbonden wordt. Dat komt vaak voor in de input en dan is er aanleiding om het erover te hebben. Ze besteedt iedere les wel aandacht aan het verstaan van verbonden spraak. Als een verbondenspraakproces voorkomt in een luisterfragment of in de woordenlijst, dan staat ze er even bij stil. De docent maakt regelmatig gebruik van verstavaardigheidsoefeningen. Deze maakt ze soms ook zelf wanneer de leergang dit niet doet. Ze maakt bijvoorbeeld gatenteksten of opdrachten waarbij cursisten fouten in een transcript moeten zoeken. Deze oefeningen richten zich niet specifiek op processen van verbonden spraak.

Het Nederlandse taalniveau van de cursisten speelt tot op zekere hoogte een rol in de keuze om aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak. De docent geeft aan dat ze bij beginners veel verstavaardigheidsoefeningen inzet, maar dat hier minder verbonden spraak voorkomt. Ze geeft aan dat het op alle niveaus belangrijk is om aandacht te besteden aan verstavaardigheid, omdat woorden ook aan elkaar verbonden worden wanneer mensen hun spraak aanpassen op het niveau van de leerder. Ze heeft het idee dat de aandacht die ze besteedt aan verbonden spraak ervoor zorgt dat de cursisten beter worden in het verstaan

ervan. Ze geeft aan dat ze denkt dat het daarvoor wel belangrijk is dat het vaak terug komt, omdat leerders al aan zo veel dingen moeten denken.

Motivaties

De reden dat de docent aandacht besteedt aan verbonden spraak heeft te maken met zowel het verstaan als met de uitspraak. Ze vindt het belangrijk dat leerders natuurlijk klinken, omdat dat de perceptie van Nederlanders beïnvloedt. Door verbonden spraak te gebruiken, klinken leerders natuurlijker. Ze besteedt aandacht aan het verstaan van verbonden spraak zodat cursisten hun luistervaardigheid verbeteren. Het doel is om meer teksten en woorden te kunnen begrijpen. Ze zou meer aandacht willen besteden aan het verstaan van verbonden spraak dan ze nu al doet. De uitspraak ervan komt bij haar vanzelf aan bod, maar ze heeft het idee dat ze verstavaardigheid meer moet inbouwen in de les. Dan moet je er bewust mee bezig zijn. Daarnaast geeft ze aan dat er al veel gedaan moet worden in de lessen, wat het lastig maakt om nog extra oefeningen toe te voegen.

Leergangen en methodes

In de ogen van de docent besteden de leergangen die ze gebruikt niet voldoende aandacht aan het verstaan van verbonden spraak. Ze vindt dat het op alle niveaus belangrijk is, maar volgens haar zou het goed zijn om het op B1-niveau nog een keer te herhalen. Ze geeft aan dat leerders op dat niveau meer aandacht hebben voor zulke details van de taal, omdat ze de taal dan wat beter kennen. De leergangen doen dit eigenlijk niet. Ze maakt geen gebruik van andere methodes voor het oefenen met verstaan van verbonden spraak, maar zoekt wel zelf materiaal dat ze ervoor kan gebruiken.

Interview 4

Achtergrond

De docent heeft veertien jaar ervaring als NT2-docent. In 2005 heeft ze de post-HBO opleiding NT2 aan de Hogeschool van Amsterdam gevolgd. Ze heeft lesgegeven aan verschillende ERK-niveaus, van analfabeet tot B2-niveau, en heeft ervaring met verschillende opleidingsniveaus. Ze gebruikt de leergangen Van Start en In Zicht en heeft eerder ook de Opmaat, de Sprong en Code gebruikt. Wat betreft de taalverwerving is ze het meest geïnteresseerd in spreken, uitspraak en luisteren. Ze vindt het belangrijk dat leerders de taal echt kunnen gaan gebruiken.

Lessen

Authentiek materiaal

De docent maakt van verschillende bronnen gebruik om authentiek luistermateriaal aan de cursisten aan te bieden. Ze maakt bijvoorbeeld gebruik van het nieuws, liedjes en filmpjes op internet die passen bij het taalniveau van de cursisten.

Verbonden spraak

In haar opleiding is verbonden spraak aan bod gekomen. Er werd uitgelegd wat het is, maar er werd niet ingegaan op hoe docenten dit in hun les aan kunnen bieden. De docent besteedt veel aandacht aan verbonden spraak in haar lessen. Ze versnelt bijvoorbeeld bewust haar spraak, waardoor de cursisten het niet meer goed kunnen verstaan. Vervolgens focust ze dan op één zin. Dan vraagt ze bijvoorbeeld hoeveel woorden de cursisten denken te horen. Vervolgens schrijft ze de zin fonetisch op het bord. Op deze manier kan specifieke aandacht besteed

worden aan woorden die tot het verbinden van spraak leiden, zoals *het* en *hij*.

Veelvoorkomende afwijkende uitspraakvarianten komen automatisch in haar les voor, omdat ze het herkent wanneer het voorkomt en er dan bij stilstaat. De docent geeft aan dat het geven van zulke voorbeelden vaak een eyeopener is voor cursisten. Wanneer ze zich eenmaal bewust zijn van het feit dat de /t/ en de /n/ vaak wegvallen en van voorbeelden als *hoe is het* [huist] en *ik ga* [kxa] dan onthouden ze dat meestal wel. Volgens de docent is het goed herkennen van de Nederlandse klanken de basis voor het verstaan. Het woordbeeld moet kloppen met het auditieve systeem in je hoofd, omdat je de woorden anders niet herkent. Ze geeft bijvoorbeeld aan dat de sjwa in het Nederlands erg belangrijk is, de cursisten moeten zich hier bewust van zijn. Ze stimuleert de cursisten ook om naar Nederlandse televisie te kijken of filmpjes te kijken van SchoolTV, waarbij ook transcripten beschikbaar zijn. Op deze manier komen cursisten meer in contact met verbonden spraak. Ze geeft ook buitenschoolse opdrachten die daaraan bijdragen. Ze vindt het lastig in te schatten hoe vaak ze tijd besteedt aan het verstaan van verbonden spraak, omdat ze verstavaardigheid integreert in haar lessen. Op gebied van verstavaardigheidsoefeningen maakt ze veel gebruik van oefeningen voor klankdiscriminatie op woordniveau.

De docent geeft aan dat het verstaan van verbonden spraak al in een heel vroeg stadium van het taalleerproces kan worden aangeboden en dat het op alle taalniveaus belangrijk is. Ze heeft het idee dat de aandacht die ze aan het verstaan van verbonden spraak besteedt ervoor zorgt dat cursisten de verbonden spraak beter gaan verstaan. Dit komt met name door de reacties van cursisten wanneer ze voorbeelden geeft. Ze geven dan aan dat ze iets al vaak gehoord hebben, maar dan pas begrijpen wat het betekent.

Motivaties

De belangrijkste reden voor de docent om aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak is dat de cursisten de taal moeten gaan inzetten buiten de les. Daar wordt spraak continu verbonden, dus het is belangrijk dat de cursisten zich daar bewust van zijn. Ze geeft aan dat ze genoeg tijd heeft om de gewenste hoeveelheid tijd te besteden aan het verstaan van verbonden spraak.

Leergangen en methodes

De docent vindt dat de leergangen die ze gebruikt (Van Start en In zicht) niet voldoende aandacht besteden aan het verstaan van verbonden spraak. Ze geeft aan dat je het verstaan van verbonden spraak als docent zelf moet inbrengen bij deze leergangen. Wanneer een leergang de fragmenten online aanbiedt met bijbehorende transcripten, kan je daar als docent al veel mee. Naast de leergang maakt ze vaak gebruik van Taalraps. Volgens haar helpt dit met de verstavaardigheid, omdat daar echte verbonden spraak wordt gebruikt. Ze vindt dat het op een leuke manier wordt aangeboden en dat het ritme en de melodie helpen.

Interview 5

Achtergrond

De docent is in 2016 begonnen als NT2-docent. Ze was logopedist en heeft in 2016 de opleiding tot NT2-docent gevolgd aan de Rijksuniversiteit Groningen. Ze heeft lesgegeven aan de niveaus A1 tot en met B1. Ze heeft ervaring met verschillende doelgroepen: inburgeraars, studenten, reguleren en bepaalde groepen uit een bedrijf. Ze maakt gebruik van Nederlands in Gang en Nederlands in Actie. Op gebied van taalverwerving is ze het meest geïnteresseerd in verstaanbaarheid, woordenschatorganisatie en syntax.

Lessen

Authentiek materiaal

De docent geeft aan dat er in Nederlands in Gang gebruik wordt gemaakt van niet-authentiek materiaal. Volgens haar is dat een goede instap om gesproken taal te leren verwerken. Ze mist authentiek materiaal wel. Ze maakt daarom zo veel mogelijk gebruik van het authentieke materiaal dat op de website van Nederlands in Gang beschikbaar is. Ze raadt haar cursisten daarnaast aan om bijvoorbeeld naar SchoolTV te kijken. Ze vindt dit geschikt materiaal omdat het korte fragmenten zijn op verschillende niveaus, met uitgeschreven teksten erbij. Ze adviseert de cursisten te luisteren, vervolgens te lezen wat ze gehoord zouden moeten hebben en vervolgens nogmaals te luisteren. De docent maakt ook veel gebruik van liedjes. Ze vraagt aan haar cursisten om liedjes die ze gehoord hebben mee te nemen naar de les. Ook maakt ze gebruik van Lyricstrainer. Naast de leergang hebben haar cursisten ook een portfolio, waar kijk- en luisteropdrachten in zitten. Daarin beoordelen de cursisten bijvoorbeeld welk percentage ze verstaan hebben. Authentiek materiaal komt op deze manier in iedere les voor. Het Nederlandse taalniveau van de cursisten speelt een rol in de keuze voor het soort aanbod, maar niet in frequentie. Ze kijkt bij beginners meer welk materiaal geschikt is. Ze kiest dan voor langzame liedjes die goed te volgen zijn. Bij de hogere niveaus kijkt ze meer waar de interesse van de groep ligt. Er is dan een bredere keus aan materiaal.

Verbonden spraak

In de opleiding die de docent gevolgd heeft was aandacht voor verbonden spraak. Ze hebben het bijvoorbeeld gehad over het woordje *er*, omdat dat vaak wegvalt. Ook ging het om voornaamwoorden (*mijn* → *m'n*). Het verschil tussen geprepareerde teksten en authentiek materiaal is besproken, waarbij werd aangegeven dat het goed is om authentiek materiaal te gebruiken. Er werd ook uitgelegd dat verbonden spraak in lessen aangeboden moet worden. Ze kregen hier ook voorbeeldoefeningen van, bijvoorbeeld een oefening waarbij de docent zinnen met *er* zegt en dat de cursisten moeten luisteren waar ze het horen. Op deze manier kregen ze handvatten voor oefeningen en ideeën van hoe verbonden spraak in de les aangeboden kan worden.

Ze brengt de veranderde uitspraak van woorden in verbonden spraak in haar lessen onder de aandacht. Dit doet ze bijvoorbeeld aan de hand van chunks uit het boek. Ze spreekt deze chunks dan eerst netjes en volledig uit, maar daarna ook op een natuurlijke manier. Daar komen dan reducties in voor en wordt de spraak verbonden. Ze geeft aan dat de cursisten de uiting dan ook op die manier gaan herkennen en dat ze bewust worden gemaakt van wat er dan gebeurt. Ze legt processen uit en geeft voorbeelden. Dit doet ze bijvoorbeeld ook voor [i] (*hij*), [əm] (*hem*) en [ət] (*het*). Cursisten moeten dan kiezen welke gereduceerde vormen in de zin passen. Wanneer een proces van verbonden spraak voorkomt in de input of in het boek, dan focust ze daar de aandacht op. Op gebied van verstavaardigheidsoefeningen maakt ze gebruik van oefeningen waarin cursisten het aantal woorden in een zin tellen. Ze kiest dan voor teksten die de cursisten nog niet zo goed kennen.

De docent geeft aan dat het Nederlandse taalniveau een rol speelt in de keuze om aandacht te besteden aan het verstaan van verbonden spraak. Tot A2-niveau besteedt ze hier meer aandacht aan dan aan de hogere taalniveaus. Bij de hogere taalniveaus gaat ze ervan uit dat de cursisten het grootste deel al wel kunnen verstaan en ook de gereduceerde spraak wel kunnen verwerken. De docent heeft het idee dat de cursisten beter worden in het verstaan van verbonden spraak door de aandacht die hieraan besteed wordt. Ze denkt dat cursisten zich er bewust van moeten worden dat het verstaan van authentieke spraak een proces is en dat je dat moet trainen en moet opbouwen. Wanneer cursisten zich hier niet bewust van zijn, kan dit

leiden tot frustratie omdat ze de taal buiten de les niet goed verstaan. Door vanaf het begin het verschil te laten horen en te laten voelen, kan die frustratie volgens de docent voorkomen worden. Daarnaast ziet ze ook in de portfolio's dat het percentage dat cursisten verstaan groeit en dat ze ook televisieprogramma's met complexere taal gaan verstaan. De cursisten kunnen op die manier ook zelf zien dat ze groeien.

Motivaties

De docent geeft aan dat ze aandacht besteedt aan het verstaan van verbonden spraak omdat het een van de voorwaarden is om een taal te leren. Cursisten moeten authentiek materiaal kunnen verwerken om tot communicatie te komen. Ze heeft het idee dat als je het verstaan van verbonden spraak voldoende verweeft in de les en dat je cursisten bewust maakt van het proces, je er niet veel tijd aan hoeft te besteden. Wel is het volgens haar belangrijk om cursisten de juiste adviezen te geven zodat ze zichzelf daar ook in kunnen ontwikkelen. Ze geeft aan dat ze op die manier de gewenste hoeveelheid aandacht kan besteden aan het verstaan van verbonden spraak.

Leergangen en methodes

De docent vindt dat de leergang die ze gebruikt voldoende aandacht besteedt aan verbonden spraak. Ze noemt hierbij wel als voorwaarde dat de docent verbonden spraak ook integreert in de les en het taalaanbod en het blijft benoemen. Onderdelen uit het boek die niet als verstavaardigheid benoemd worden, gebruikt ze daar wel voor. Naast de leergang maakt ze gebruik van Taalriedels en Taalraps om te oefenen met verbonden spraak.

Interview 6

Achtergrond

De docent heeft drieëndertig jaar ervaring als NT2-docent. Ze heeft de opleiding Neerlandstiek gedaan met NT2 als vrij doctoraal. In 2007/2008 heeft ze het certificaat behaald. Ze heeft aan alle taalniveaus lesgegeven. De laatste twintig jaar heeft ze enkel aan hoogopgeleide cursisten lesgegeven (minimaal HAVO 5-niveau). De doelgroep bestaat voor een groot deel uit jongvolwassen vluchtelingen. Ze gebruikt de leergangen van Nederlands in Gang, Nederlands in Actie, Nederlands op Niveau en Nederlands naar Perfectie. Ze geeft aan in alle onderdelen van de taalverwerving geïnteresseerd te zijn. Ze noemt dat ze luistervaardigheid het meest 'mysterieus' vindt, omdat het moeilijk te peilen is of iemand iets begrijpt en waarom wel of niet.

Lessen

Authentiek materiaal

Qua authentiek materiaal maakt de docent gebruik van het materiaal dat bij de leergang hoort en gebruikt daarnaast bijvoorbeeld fragmenten van het journaal of van Zondag met Lubach (op de hogere niveaus). Ze geeft ook opdrachten bij dit materiaal. Hierbij zijn over het algemeen meerdere luisterrondes, waarbij de cursisten eerst globaal luisteren en daarna intensiever. Mogelijke opdrachten zijn bijvoorbeeld om een samenvatting te schrijven of het fragment een titel te geven. Ook besteedt ze aandacht aan interessante woordenschat in zulke fragmenten. Ze vindt het moeilijk in te schatten hoe vaak ze precies authentiek materiaal inzet, maar geeft aan dit ongeveer twee of drie van de vijf lessen per week te doen. Op het lagere taalniveau (A0-A1) maakt ze niet zo vaak gebruik van authentiek materiaal. Het wordt weinig aangeboden in de leergang en ze geeft aan dat het moeilijk is om materiaal te vinden

waar de cursisten meer dan een paar woorden van begrijpen. Ze gebruikt soms wel liedjes op dit taalniveau.

Verbonden spraak

In de opleiding die de docent gevolgd heeft is wel wat aan bod gekomen over de verschillen tussen de schriftelijke representatie van uitingen en hoe deze uitingen worden uitgesproken. Het is lang geleden, maar ze heeft niet het idee dat daar uitgebreid op in werd gegaan. Het ging hierbij niet om een vak dat zich richtte op Nederlands als tweede taal.

De docent besteedt in haar lessen regelmatig aandacht aan de veranderde uitspraak van woorden in verbonden spraak. Ze bouwt dit niet in in haar les, maar benoemt het wanneer het voorkomt. Soms merkt ze dat ze verbonden spraak gebruikt (bijvoorbeeld *waar is hij?* → *is hij* [isi]) en dan gaat ze hierop in. Ze vraagt dan of de cursisten hoorden wat ze zei. Ze wil dat de cursisten erover nadenken en het nazeggen. Ze licht dan toe wat er gebeurt en schrijft het soms fonetisch op. Op deze manier komen veelvoorkomende verbondenspraakprocessen aan bod (bijvoorbeeld de voornaamwoorden, het wegvallen van de [n] na een sjwa op het eind van werkwoorden en insertie in [dər] of insertie van een [j]). De docent maakt gebruik van de verstavaardigheids oefeningen die in de leergang zitten. Soms maakt ze deze zelf ook. Bij Nederlands in Gang horen oefeningen waarbij cursisten het aantal woorden in een zin tellen, maar in de vervolgboken niet meer. Deze voegt ze daarom soms zelf toe. Ze doet ook weleens dictogloss, waarbij de cursisten naar een verhaal luisteren en dat reconstrueren. Het verhaal wordt rustig voorgelezen, maar wel met verbonden spraak.

Het Nederlandse taalniveau van de cursisten heeft invloed op de mate waarin ze aandacht besteedt aan het verstaan van verbonden spraak. Bij beginners wordt vanaf de eerste les al aandacht besteed aan de deletie van de /n/ bij werkwoorden en de uitspraak van [ət] voor *het*. Wat later komt ook [i] voor *hij* aan bod. De docent geeft aan dat verbonden spraak bij de hogere niveaus alleen aan de orde komt wanneer dit toevallig opkomt. Ze denkt dat de aandacht die ze besteedt aan verbonden spraak ervoor zorgt dat de cursisten beter worden aan het verstaan ervan, hoewel ze het niet toetst. Ze heeft wel het idee dat het verschilt per cursist. Bij sommigen lijkt het goed te blijven hangen, terwijl het anderen ontgaat.

Motivaties

De docent besteedt aandacht aan het verstaan van verbonden spraak omdat ze het idee heeft dat ze er dan meer oor voor krijgen. Ze merkt dat cursisten zaken die in de les besproken zijn ook gaan horen buiten de les. Het helpt hen volgens haar ook bij de luistervaardigheid bij teksten voor het Staatsexamen NT2 programma I en II. Daarnaast hoopt ze dat de cursisten er zelf ook vloeiender van gaan spreken. Ze zou willen dat er tijdens het hele leerproces (A0-B2+) iets meer bewuste aandacht voor het verstaan van verbonden spraak zou zijn. Het hoeft volgens haar niet echt als terugkerend blok ingepland te worden. Ze vindt dat het onderwerp zich daar ook niet zo goed voor leent. Het zou wel kunnen als warming-up van de les, zoals ze nu soms ook al doet. De reden dat er nu wat minder aandacht voor is dan ze zou willen is dat er niet zoveel materiaal en verschillende soorten oefeningen zijn.

Leergang en methodes

De leergang besteedt weinig aandacht aan het verstaan van verbonden spraak (op Nederlands naar Perfectie na), maar de docent denkt dat dit ook heel lastig is. Ze denkt dat het niet goed zou zijn als het een terugkerend vast onderdeel is, omdat het dan niet meer interessant is. Het zou volgens haar wel vaker aan bod mogen komen, maar met name als tussendoortje. Naast de leergang maakt ze op gebied van verbonden spraak ook gebruik van de Uitspraaktrainer.

Interview 7

Achtergrond

De docent geeft NT2-onderwijs sinds 2004 en heeft dus zestien jaar ervaring. Ze heeft Nederlands gestudeerd en aansluitend PDI (Pedagogisch Didactisch Instituut). Ze heeft haar opleiding voltooid bij fonetische wetenschappen en is toen als logopediste gaan werken. Daarna is ze NT2-onderwijs gaan geven. In april 2019 heeft ze de EVC-procedure gevolgd voor de certificering. Ze heeft ervaring met alle ERK-niveaus en geeft nu het meeste les aan de niveaus B1 en B2. De groepen die ze lesgeeft bestaan voor het grootste deel uit vluchtelingen. Ze maakt gebruik van de Sprong en de Finale en van Code+ voor de beginners. Sinds kort wordt ook gewerkt met In Zicht (een leergang voor middenopgeleiden) als de Sprong te hoog gegrepen is voor cursisten. Op het gebied van taalverwerving is de docent het meest geïnteresseerd in spraakontwikkeling. Dit is interessant vanuit het perspectief van logopedie en fonetiek. Ze realiseert zich hoe weinig docenten daar onderwijs in krijgen en heeft daarom een eigen cursus opgezet waarin ze aandacht besteedt aan verstaanbaarheidsaspecten. De nadruk ligt op articulatie, maar ook prosodie en verbonden spraak komen aan bod.

Lessen

Authentiek materiaal

In haar lessen maakt de docent vrij veel gebruik van authentiek materiaal. In de leergang wordt het aangeboden, maar ze doet dit ook buiten de leergang om. Ze gebruikt bijvoorbeeld fragmenten uit het nieuws en liedjes. Ze stuurt dan een fragment via Whatsapp naar haar cursisten en geeft daar een vraag bij. Dit bespreekt ze dan in de volgende les. Er staat al vrij veel authentiek materiaal in de leergang, waardoor ze dit niet wekelijks doet. Ze geeft aan dat het Nederlandse taalniveau van cursisten een rol speelt in de keuze om authentiek materiaal in te zetten. Luisteren is voor beginners erg belangrijk, maar authentiek materiaal is dan nog moeilijk. Volgens haar moet er een opbouw in zitten: van goed verstaanbaar materiaal naar steeds meer authentiek materiaal. Wanneer de cursisten de taal beter beheersen kan er meer gebruik worden gemaakt van authentiek materiaal.

Verbonden spraak

Bij de fonetische wetenschappen was aandacht voor het fenomeen verbonden spraak, maar in de docentenopleiding niet. Dat is ook de reden dat de docent hier aandacht aan wil besteden door het geven van workshops.

In haar eigen lessen besteedt ze op een impliciete manier aandacht aan het verstaan van verbonden spraak. Ze is zich heel bewust van de verbonden spraak die optreedt wanneer ze sneller praat. Ze geeft aan dat cursisten voor wat betreft het verstaan van natuurlijke spraak afhankelijk zijn van haar en van de Nederlandstalige omgeving. Het gaat erom dat ze dat gaan verstaan. In de input die ze van haar krijgen zit dus verbonden spraak. Daarnaast is er wel expliciete aandacht voor bijvoorbeeld de uitspraak van [mən] en [zən] voor *mijn* en *zijn*. Bij cursisten uit Azië besteedt ze soms wel heel bewust expliciete aandacht aan verbonden spraak wanneer zij veel klanken toevoegen in hun spraak. Als cursisten *ik heet* uitspreken als [ikə hetə] legt ze de nadruk op verbonden spraak door [ket] voor *ik heet* als voorbeeld te geven. Door de grotendeels impliciete aandacht voor het verstaan van verbonden spraak komt dit iedere les terug. De docent zet ook verstavaardigheidsoefeningen in. Deze richten zich niet expliciet op verbonden spraak. Ze maakt bijvoorbeeld gatenteksten bij fragmenten van het journaal of bij liedjes. Door dit te doen met authentiek materiaal, komen hier waarschijnlijk

wel verbondenspraakprocessen in voor. Ze geeft het voorbeeld van een liedje waarin *het is weer vrijdag* werd uitgesproken als [tʌs] *weer vrijdag*. Ze heeft de cursisten toen bewust gemaakt van het verschil tussen de transcriptie en de uitspraak. Op deze manier kunnen ze het ook gaan herkennen als zoiets voorkomt.

Net als bij het gebruik van authentiek materiaal vindt de docent dat er een opbouw moet zitten in het aanbieden van verbonden spraak. Ze past haar spraak aan op het niveau van de groepen en per cursist. Bij hogere taalniveaus gebruikt ze meer verbonden spraak in haar spraak dan bij de lagere taalniveaus. De docent denkt dat cursisten beter worden in het verstaan van verbonden spraak door de manier waarop ze er aandacht aan besteedt. Meestal ziet ze ook verbetering door de expliciete aanpak bij cursisten die er moeite mee hebben, hoewel dit niet bij alle cursisten werkt.

Motivaties

De docent vindt het belangrijk dat cursisten verbonden spraak kunnen verstaan omdat dat de taal is die ze tegenkomen in een Nederlandstalige omgeving. Met mensen die je niet verstaat, heb je geen contact. Dit is echter niet altijd te voorkomen, sommige mensen zullen de cursisten bijvoorbeeld niet verstaan door een accent. Dit is lastig, maar daar is niet altijd iets aan te doen. De reden dat ze het op een impliciete manier aanbiedt, is dat ze denkt dat dat de manier is waarop cursisten het ook leren. Ze vindt het daarom ook belangrijk om teksten hardop voor te lezen voor de cursisten. Ze lezen wat er staat en horen dan hoe het klinkt met verbonden spraak. Ze zou daar meer tijd aan willen besteden, omdat het volgens haar helpt met articulatie, prosodie en verbonden spraak. De reden dat het niet lukt om daar de gewenste tijd aan te besteden is dat er te weinig tijd voor is.

Leergangen en methodes

De docent geeft aan dat de leergangen volgens haar niet voldoende aandacht besteden aan het verstaan van verbonden spraak. Hoewel in de input wel verbonden spraak voorkomt, wordt er niks expliciets mee gedaan. Dat kun je dan als docent wel doen. Ze benoemt bijvoorbeeld dat je als docent de verbonden spraak kunt ‘vertalen’ voor de cursisten, door te bespreken wat er gebeurt.

Interview 8

Achtergrond

De docent heeft twee jaar ervaring als NT2-docent en heeft de post-HBO opleiding NT2 gevolgd aan de Radboud Universiteit. Ze heeft lesgegeven aan verschillende ERK-niveaus (A0-B1), maar met hoogopgeleide cursisten alleen ervaring tot A1-niveau. Ze geeft met name les aan studenten en expats. Qua leergangen heeft ze ervaring met de Opmaat, Start.nl en Contact! *nieuw* 1. Op gebied van taalverwerving is ze het meest geïnteresseerd in uitspraak, met name in combinatie met spelling. Ze geeft aan dat dit bij sommige cursisten bijna automatisch goed gaat, terwijl andere cursisten het niet lijken te kunnen horen. Ze vindt het interessant hoe je cursisten in de laatste categorie daarbij kan helpen, omdat regels niet altijd helpen.

Lessen

Authentiek materiaal

De docent biedt in haar lessen weinig authentiek materiaal aan. Ze geeft vooral korte cursussen, waarin de tijd snel gevuld is met het materiaal van de leergang. In de leergangen

zit weinig authentiek materiaal, waardoor zij het ook weinig inzet. Ze merkt ook dat het materiaal van de Opmaat (A0-A2) al moeilijk te verstaan is voor haar cursisten. Er wordt met een hoog tempo gesproken. Het kost tijd en moeite om dit te kunnen verstaan. Daardoor wordt al veel tijd besteed aan luisteren. De docent heeft het idee dat het niet goed werkt als het luistermateriaal boven het niveau van cursisten ligt.

Verbonden spraak

In de opleiding die de docent heeft gevolgd werd benoemd dat het de voorkeur heeft om cursisten naar natuurlijke spraak te laten luisteren. Er werd besproken dat dit in het begin wat langzamer zal gaan, maar dat het wel goed is. Ze geeft aan dat de nadruk in de opleiding lag op hoogopgeleide cursisten. Ze merkt zelf dat dit bij die doelgroep ook wel kan werken, maar dat het bij cursisten met een lagere opleiding moeilijker is. Ze herinnert zich nog dat er in de opleiding de tip gegeven werd om zelf spraak op te nemen als luistermateriaal wanneer je authentiek materiaal mist. Dit doet ze zelf echter niet, omdat ze haar spraak niet zo duidelijk vindt en het veel voorbereidingstijd kost.

De docent geeft aan dat ze in haar lessen weinig aandacht besteedt aan afwijkende uitspraakvarianten in verbonden spraak. Ze volgt met name de leergangen, waar dit weinig in voorkomt. Bij Start.nl zijn er wel oefeningen die zich richten op verstavaardigheid van verbonden spraak, deze biedt ze dan ook aan. In de cursus waarin ze met die leergang werkt, kwamen verstavaardigheidsoefeningen elke les terug. Er zijn bijvoorbeeld oefeningen die zich richten op het wegvallen van de /n/ of het verbinden van spraak (*kan ik u helpen?* → [kənky] *helpen?*). Ze geeft echter aan dat deze oefeningen erg op zichzelf staan in de leergang. Ze vraagt zich daarom af wat de leeropbrengst is van die oefeningen. In de cursussen waarin ze de Opmaat gebruikt, is minder aandacht voor het verstaan van verbonden spraak en verstavaardigheid in het algemeen.

Motivaties

De reden dat de docent niet zo veel aandacht besteedt aan het verstaan van verbonden spraak in haar lessen is dat het nog geen automatisme is om er mee bezig te zijn. Ze geeft aan dat er al veel dingen zijn waar je aan moet denken en waar je aandacht aan dient te besteden. Ze denkt dat het misschien anders wordt wanneer ze meer ervaring heeft. Ze zou wel meer aandacht willen besteden aan het verstaan van verbonden spraak, maar dan zal ze wel andere keuzes moeten gaan maken. Ze denkt dat het ook afhankelijk is van de groep. Wanneer er meer behoefte is aan nadruk op verstavaardigheid of verbonden spraak, dan kan je daar je lesstof op afstemmen.

Leergangen en methodes

Wat betreft de leergangen vindt de docent dat Start.nl voldoende aandacht besteedt aan het verstaan van verbonden spraak, maar wel heel geïsoleerd. De Opmaat zou er volgens haar meer aandacht kunnen besteden. Ze snapt echter wel dat het lastig is op het beginnersniveau, omdat de leerders behoefte hebben aan langzaam gesproken taal die ze beter kunnen verstaan. Dan krijg je al snel spraak waarin duidelijk gearticuleerd wordt. Ze denkt wel dat het belangrijk is om meer aandacht te besteden aan het verstaan van natuurlijke spraak. Als cursisten mensen makkelijker kunnen verstaan, kunnen ze ook hun eigen spraak gaan verbeteren. Naast de leergangen maakt de docent af en toe gebruik van taalriedels of -raps, maar vooral als het toevallig bij het thema past. Het gebeurt niet structureel.

Interview 9

Achtergrond

De docent geeft lessen NT2 sinds 2009. Hij heeft aan de Universiteit van Antwerpen het postgraduaat Didactiek Nederlands voor Anderstaligen gevolgd. Hij heeft ervaring met de ERK-niveaus A0 tot en met C2 en heeft aan veel verschillende doelgroepen lesgegeven (bijvoorbeeld expats, internationale studenten, vluchtelingstudenten en medewerkers van de universiteit). Op dit moment maakt hij gebruik van de leergangen Nederlands in Gang, Nederlands in Actie, Nederlands op Niveau, Nederlands naar Perfectie, Start 1 en 2, en Contact 2 en 3. Hij is niet specifiek geïnteresseerd in één onderdeel van de taalverwerving, maar wel in een bepaald niveau: B1 naar B2. Hij vindt het interessant dat de cursisten dan al veel ervaring hebben opgedaan en dat de meesten ook een duidelijk doel hebben om B2 te willen bereiken.

Lessen

Authentiek materiaal

De docent vindt het prettig dat er in Nederlands naar Perfectie vrijwel alleen gebruik wordt gemaakt van authentiek materiaal. In Contact 3 zijn de fragmenten wat gekunsteld en worden in de hele leergang dezelfde stemmen gebruikt. Hij denkt niet dat de cursisten dit doorhebben, maar hij heeft wel een voorkeur voor authentiek materiaal. Hij vindt het ook belangrijk dat cursisten dit leren verstaan, omdat de spraak in ‘het echte leven’ ook niet aangepast wordt. Bij de leergangen waar minder authentiek materiaal gebruikt wordt, zet hij dit wel in om de leergang heen. Dit is echter wel afhankelijk van de vrijheid die hij heeft om dit te doen. Die vrijheid is er niet altijd. Hij maakt bijvoorbeeld gebruik van fragmenten van De Wereld Draait Door (‘de TV draait door’). Een voorbeeld van een opdracht die hij daarbij geeft is dat de cursisten moeten raden hoe het filmpje afloopt. De cursisten moeten dan ook tijdens het fragment al goed opletten en gebruik maken van de voorspellende waarde. Een ander voorbeeld dat hij gaf is een filmpje van een relatiecoach dat hij in heeft gezet bij het thema ‘gevoelens en relaties’. Hij kiest fragmenten die aansluiten bij de thema’s. De docent geeft aan dat het Nederlandse taalniveau van cursisten een belangrijke rol speelt bij het aanbieden van authentiek materiaal. Hij geeft aan dat het moeilijk is om geschikt materiaal te vinden op A1- en A2-niveau. Dat leidt ertoe dat hij op de hogere taalniveaus meer gebruik maakt van authentiek materiaal.

Verbonden spraak

Het onderwerp verbonden spraak is aan bod gekomen in zijn opleiding. Hoewel hij niet meer weet hoe dit er precies uitzag, gaat hij ervan uit dat ze er ook iets in de praktijk mee moesten doen en dat het dus verder ging dan alleen theorie.

De docent besteedt aandacht aan het verstaan van verbonden spraak aan de hand van verstavaardigheidsoefeningen. Dit doet hij wanneer dit voorkomt in de leergang en hij maakt ook gebruik van andere methodes om dit aan te vullen. Het gaat dan bijvoorbeeld om een gatentekst bij een lied of het oefenen van woord-voor-woord verstaan met een korte tekst. Sommige oefeningen richten zich specifiek op het verstaan van afwijkende uitspraakvarianten, zoals in de leergang Start.nl. Het verschilt per cursus hoeveel aandacht hij besteedt aan het verstaan van verbonden spraak. Hij geeft het voorbeeld van een bootcamp die hij heeft helpen opzetten, waarin ze ongeveer om de vier trainingen aandacht besteden aan verbonden spraak. Bij andere cursussen is het afhankelijk van het schema dat is opgezet.

Ook wat betreft verbonden spraak speelt het Nederlandse taalniveau van de cursisten

een rol. Hij merkt dat cursisten op de hogere taalniveaus niet veel moeite hebben met verstavaardigheid. Hij besteedt er daardoor bewust en onbewust minder aandacht aan op deze niveaus, omdat de leerders het vanzelf al goed te lijken verstaan. Hij vindt het moeilijk aan te geven of de cursisten door deze aandacht beter worden in het verstaan van verbonden spraak. Hij heeft met name het idee dat het totaalpakket goed werkt. Cursisten pakken verschillende dingen op, maar hij heeft het idee dat een grote groep er wel baat bij heeft. Het is echter moeilijk te meten.

Motivaties

De reden dat de docent aandacht besteedt aan het verstaan van verbonden spraak en verstavaardigheid in het algemeen, is dat dat het begin is van communicatie. Er kan pas op de inhoud gefocust worden wanneer leerders klanken en woorden kunnen onderscheiden. Verstaan is dus een voorwaarde om te kunnen communiceren. Hij geeft aan dat hij meer aandacht zou willen besteden aan het verstaan van verbonden spraak dan hij nu doet. Er is niet veel tijd en er moeten keuzes gemaakt worden, maar volgens hem is juist dit een onderwerp dat kort geoefend kan worden. Dat dit minder gebeurt komt met name door de waan van de dag. Je bent met veel verschillende dingen bezig, waardoor je er niet altijd aan denkt. Hij geeft aan dat het goed is om elke paar jaar stil te staan bij dit soort dingen.

Leergangen en methodes

Wat de docent betreft besteden de meeste leergangen niet voldoende aandacht aan het verstaan van verbonden spraak. Een paar extra oefeningen zou al voldoende zijn, waardoor je toch drie à vier extra momenten hebt waar erbij stilgestaan wordt. Dit kan kort, het hoeft maar tien minuten te duren. Bij Start komt het wel regelmatig voor. Naast de leergangen maakt hij onder andere gebruik van Actief met Taal en Actief met Taalvaardigheid.