

Nederlands als Tweede Taal: Docent en Expert Master's Thesis

“Hoest?”

Een onderzoek naar de factoren die de prestaties op reductietaken kunnen beïnvloeden van leerders van Nederlands als tweede taal

Naam:	Elisabeth Rottier
Studentnummer:	s4377230
Onderwijsinstelling:	Radboud Universiteit
Opleiding:	Nederlands als Tweede Taal: Docent en Expert
Datum:	23 juni 2019
Primaire begeleider:	prof. dr. Mirjam Ernestus
Secundaire begeleider:	drs. Ghislaine Giezenaar

Radboud Universiteit



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Voorwoord	3
0. Abstract	5
1. Inleiding	5
1.1 Inleiding	5
1.2 Staatsexamen	9
1.3 Taalscholen	11
2. Methode	13
2.1 Design	13
2.2 Pre-test	16
2.3 Participanten	17
2.4 Procedure	19
2.5 Analyse	20
3. Resultaten	23
3.1 Kwantitatieve analyse	23
3.2 Kwalitatieve analyse	25
4. Discussie	30
4.1 Algemene discussie	30
4.2 Implicaties voor het nt2-onderwijs	36
4.3 Limitaties en vervolgonderzoek	36
4.4 Conclusies	37
5. Referenties	39
6. Bijlagen	42
6.1 Bijlage 1 Dictée	42
6.2 Bijlage 2 Vragenlijst	44
6.3 Bijlage 3 Analyseblad	46
6.4 Bijlage 4 Analyseblad met voorbeelden	48



Afbeelding 1. De linker man hoest of moet kuchen, en de andere man reageert daarop door te vragen “Hoe is het?”. Moedertaalsprekers van het Nederlands begrijpen dit zonder problemen, maar leerders van het Nederlands kunnen dit letterlijk opvatten als “hoest”, het werkwoord.

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ““Hoest?” – Een onderzoek naar de factoren die de prestaties op reductietaken kunnen beïnvloeden van leerders van Nederlands als tweede taal”. Deze scriptie heb ik geschreven in het kader van mijn afstuderen voor de master van de Linguistics specialisatie Nederlands als Tweede Taal: Docent en Expert aan de Radboud Universiteit.

In mijn bachelor werd mijn interesse in Nederlands als tweede taal al geprikkeld bij de cursus *Het leren en onderwijzen van Nederlands als tweede taal*. Deze interesse resulteerde in een bachelorwerkstuk dat ik bij Jetske Klatter heb mogen schrijven. Vervolgens zette ik deze lijn voort en ben ik de Nederlands als Tweede Taal masterspecialisatie gaan doen aan de Radboud Universiteit.

Tijdens deze master kregen we een aantal opties van begeleiders met onderwerpen om de scriptie bij te doen, en Mirjam Ernestus was er een van. Dit onderwerp sprak me meteen

aan, en tijdens de eerste ontmoeting werd ik door het enthousiasme van Mirjam zelf ook alleen maar meer enthousiast over dit onderwerp.

Ik zou graag mijn begeleiders Mirjam Ernestus en Ghislaine Giezenaar willen bedanken voor hun begeleiding tijdens het gehele proces van mijn scriptie, hun enthousiasme en ik zou ze graag willen bedanken omdat ze altijd voor ons klaar stonden als we vragen hadden.

Mara Andriessen zou ik graag willen bedanken voor het helpen werven van de participanten en de afnames van het dictee. En voor de vele uren die we samen hebben doorgebracht al turend naar het databestand met alle antwoorden.

Ik zou graag de docenten van de NT2- klassen willen bedanken die wilden meewerken aan ons onderzoek en die het mogelijk maakten dat wij data konden verzamelen.

En als laatste zou ik mijn vader Herman Rottier willen bedanken die de illustratie van deze scriptie heeft gemaakt.

Veel leesplezier.

0. Abstract

In spontane spraak worden woorden vaak anders uitgesproken dan in formele conversaties. Tijdens spontane spraak vallen delen van woorden weg, of ze worden samengetrokken met delen van omringende woorden, bijvoorbeeld *in ieder geval* dat wordt uitgesproken als [ifal]. Deze verdwijningen en samentrekkingen worden reducties genoemd. Er is al veel onderzoek gedaan naar reducties in andere talen, maar er is nog niet zoveel onderzocht naar het Nederlands. Er is bekend dat het voor leerders van het Nederlands moeilijk is om reducties te begrijpen. In dit onderzoek is gekeken naar de verschillende factoren die van invloed kunnen zijn op de prestaties van leerders van het Nederlands op reductietaken. Uit dit onderzoek bleek dat taalniveau een goede voorspeller van het succes van een leerder kan zijn op reductietaken, de andere factoren gaven echter geen effect in dit onderzoek.

1. Inleiding

1.1 Inleiding

In veel talen worden woorden in spontane taal anders uitgesproken dan in de formele vorm. In woorden kan de sjwa wegvallen, vocalen kunnen worden vervangen voor de sjwa, en meerdere onderdelen van een syllabe of hele syllabes kunnen verdwijnen in spontaan taalgebruik. *Gewoon* wordt uitgesproken als [xwon], *precies wordt* uitgesproken als [psis] of *Nederland* wordt uitgesproken als [nelant]. Ook komen reducties voor die over woordgrenzen heen gaan, bijvoorbeeld *in ieder geval* uitgesproken als [ifal].

Het verschijnsel van reductie komt voor in alle talen. Er zijn studies gedaan naar reducties in het Amerikaans Engels. In het Amerikaans Engels kunnen lettergrepen verdwijnen of er zijn gedeeltelijke afwijkingen van de lettergrepen, bijvoorbeeld *because* uitgesproken als [khz], *apparently* uitgesproken als [pheri] of *hilarious* uitgesproken als [hlerəs] (Jonhson, 2004). Er zijn ook studies gedaan naar het Europees Frans. Daarin is gedocumenteerd dat er vocalen, consonanten en hele syllabes kunnen verdwijnen in de spraak (Adda-Decker, Boula de Mareüil, Adda, Lamel, 2005). Meunier en Espesser (2011) hebben voor het Frans gedocumenteerd dat vocalen kunnen worden gereduceerd. In Taiwanees

Mandarijn worden tweelettergrepige eenheden ingekort tot eenlettergrepige eenheden (Cheng & Xu, 2009).

Uit het onderzoek van Johnson (2004) bleek dat 5-12% van alle woorden een syllabe minder bevatten dan de formele vorm van dat woord. Uit het onderzoek van Cheng en Xu (2009) blijkt dat syllabes worden samengetrokken in 87% als twee vocalen naast elkaar staan. Dit getal is een stuk lager als de obstructie moeilijker wordt, dus bijvoorbeeld als een nasaal naast een consonant staat (13%). In het Frans worden 15% van de vocalen verwijderd in de spontane spraak. Het aantal consonanten dat verdwijnt is 13% en er worden 6% van de syllabes verwijderd. (Adda-Decker et al., 2005). In het Nederlands blijkt dat 40% van de woorden zwak gearticuleerd is of onderdelen mist, 19% van de woorden heeft geen syllabische kern (Ernestus, 2000; Schuppler, Ernestus, Scharenborg & Boves, 2011).

In het Nederlands kan er simpele reductie plaatsvinden, waarbij slechts een klank verdwijnt in de uitspraak. Ernestus (2000) en Schuppler et al. (2011) hebben types van deze reducties onder elkaar gezet, waaronder de afwezigheid van consonanten na nasalen, r-deletie, t-deletie, woordspecifieke deletie (zoals het suffix *-lijk* tot [k] of [ək] en de afwezigheid van [h] in werkwoordvormen van *hebben* en in *het*) en klinker- en sjwa-deletie.

Aan de andere kant zijn er ook sterke reducties in de Nederlandse taal. Deze ontstaan door het verwijderen van meerdere delen in lettergrepen waardoor alleen de syllabe met klemtoon overblijft met soms nog een paar consonanten (Ernestus, 2000). Voorbeelden van deze reductie zijn *eigenlijk* uitgesproken als [ɛɪk], *bijvoorbeeld* uitgesproken als [vɔlt] en *natuurlijk* uitgesproken als [tyk].

Moedertaalsprekers kunnen deze uitingen meestal zonder problemen verstaan; ze zijn gewend aan het taalgebruik. Uit onderzoek van Lahey en Ernestus (2014) bleek dat er tegen kinderen van elf en twaalf maanden al gereduceerde taal gebruikt wordt die vergelijkbaar is met de gereduceerde vormen die volwassenen tegen elkaar gebruiken. Moedertaalsprekers

zijn dus van jongs af aan al in aanraking gekomen met reducties. Maar vreemdetaallearners hebben wel moeite met het verstaan van dergelijke gereduceerde uitingen in spraak.

De patronen van reductie hebben regels. Soms komen regels voor in een moedertaal (L1) en een tweede taal (L2). Mitterer en Tuinman (2012) hebben Duitse leiders van het Nederlands onderzocht. In dit onderzoek is gekeken naar de perceptie van de [t] in nomina en verba. De [t] was in dit experiment gereduceerd. Uit het onderzoek bleek dat de Duitse leiders geen moeite hadden met de perceptie van nomina. Onder dezelfde omstandigheden is getest met de perceptie van verba. De leiders hadden wel moeite met de perceptie van verba. Dit komt doordat de regels voor reductie in nomina in het Duits en het Nederlands hetzelfde zijn, maar anders voor verba. Als een regel dus hetzelfde is in de L1 en de L2, zal een reductie(patroon) makkelijker aan te leren zijn. Echter, is deze regel anders in de L1 en de L2, dan zal het moeilijker worden om reducties te herkennen.

Nederlandse studenten Frans hebben moeite met het verstaan van zwak gereduceerde woorden. Bij een onderzoek van Nouveau (2012) werd alleen de sjwa weggelaten in de spraak, maar slechts 56% van de spraak werd correct herkend. In Hong Kong werden Chinese leiders van het Engels getest, en zij hadden slechts 60% goed herkend bij woorden die regelmatig voorkomen en simpel waren gereduceerd (Wong et al., 2015). In een ander onderzoek bij Chinese leiders van het Engels herkenden de participanten 35% van de targetitems die simpel waren gereduceerd of samengetrokken. Hierna werd er een uitleg gegeven van 30 minuten over reducties, waarna de score verbeterde naar 68% (Brown & Hilferty, 1986).

Er is onderzoek gedaan naar mensen die een taal leren in het land waar die taal gesproken wordt (bijvoorbeeld mensen die Nederlands leren omdat ze in Nederland zijn komen wonen). Deze zogenaamde tweedetaalleiders zouden gereduceerde spraak misschien wel beter kunnen verstaan omdat ze net als moedertaalsprekers worden omringd met dagelijks

taalgebruik met gereduceerde spraak. Hier worden voorbeelden gegeven van onderzoeken naar Nederlands Als Tweede Taal (NT2). Ten Bosch, Giezenaar, Boves & Ernestus (2016) hebben onderzoek gedaan naar deze groep taalleerders. Zij hebben getest bij een groep die van niveau A2 naar B1 ging. De taak die de proefpersonen te horen kregen bestond uit spraak die speciaal voor deze groep was gemaakt. De groep was opgedeeld in een groep die zinnen hoorden zonder reducties, en een groep die zinnen hoorden met reducties. De groep die gereduceerd taalgebruik aangeboden kreeg, had drie keer meer kans om een fout te maken dan de groep die zinnen zonder reducties aangeboden kreeg. Ernestus, Dikmans & Giezenaar (2017) hebben ook gekeken naar mensen die Nederlands leerden. Zij hebben getest bij hoogopgeleide proefpersonen die op weg waren naar het ERK-niveau B2. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van natuurlijke spraak. De spraak was gekozen uit een corpus met spontane spraak. De spreker van deze uitingen werd gevraagd om de geselecteerde uitingen opnieuw in te spreken, maar ditmaal zonder reducties. In dit onderzoek konden mensen vaker naar een zin luisteren. Uit dit onderzoek bleek dat ook leerders met een hoog taalniveau veel fouten maken bij gereduceerd taalgebruik.

Wij wilden onderzoeken wat de factoren zijn waardoor een leerder van het Nederlands beter presteert op reductietaken met sterk gereduceerde spraak. Hiervoor hebben wij participanten gevraagd van beginnende leerders tot gevorderde leerders; laagopgeleide en hoogopgeleide mensen. Omdat dit onderzoek bij een diverse groep mensen werd afgenomen, hebben we ervoor gekozen om een eigen tekst voor een dictée te maken, zodat we zeker waren dat de taak voor iedereen begrijpbaar is. Hiervoor hebben we woorden gebruikt die bekend waren bij de leerders en hebben we het spreektempo aangepast. De onderzoeksvraag van dit onderzoek is: Wat zijn de factoren die ervoor zorgen dat een tweedetaalleerder van het Nederlands beter presteert op sterk gereduceerde vormen van het Nederlands? De factoren die hiervoor zijn onderzocht, zijn taalniveau, verblijfsduur, lesduur, moedertaal, scholing en

contact met het Nederlands. We verwachten op basis van eerdere onderzoeken dat de participanten op hogere taalniveaus beter scoren op de reductietaak. De factor verblijfsduur kan invloed hebben op de prestaties. Participanten die al langer in Nederland wonen zijn meer in aanraking gekomen met reducties en daardoor begrijpen ze de reducties meer. Hetzelfde geldt voor lesduur en contact met het Nederlands. De moedertaal zou ook van invloed kunnen zijn op de prestaties. Als in de moedertaal reducties voorkomen die ook in de tweede taal voorkomen zou het makkelijker zijn om reducties aan te leren. Het is onmogelijk om voor elke taal de reducties in kaart te brengen, daarom hebben wij in dit onderzoek gebruik gemaakt van taalgroepen. De taalgroepen bestaan uit de werelddelen Europa, Afrika, Azië en het Midden-Oosten. Wij verwachten dat hoe verder de taal van het Nederlands is verwijderd (geografisch), hoe minder goed deze participant de taak zal doen.

1.2 Staatsexamen

Om in Nederland een opleiding te kunnen volgen hebben mensen die op latere (volwassen) leeftijd naar Nederland zijn gekomen vaak een diploma nodig om hun taalniveau aan te tonen. Als iemand een opleiding wil volgen aan het MBO, is Staatsexamen I vereist, wat overeenkomt met ERK-niveau B1. Als iemand een opleiding wil volgen aan het HBO of WO, is Staatsexamen II vereist, wat overeenkomt met ERK-niveau B2. (CEFR, Council of Europe, 2001; duo.nl, 2019; staatsexamensnt2.nl, 2019) Het is dus voor veel cursisten belangrijk dat zij niveau B1 of B2 behalen.

Voor het staatsexamen I en II moeten cursisten examen doen in vier verschillende onderdelen, respectievelijk lezen, schrijven, luisteren en spreken. De percentages geslaagde examens voor luisteren zijn vaak het laagst van alle examens, en dat getal loopt zelfs af gedurende de jaren. Vooral Staatsexamen I kampt met lage slagingscijfers. Zie tabel 1 en 2

Tabel 1 Slagingspercentages Staatsexamen I

Programma I	Lezen	Schrijven	Luisteren	Spoken
2015	70	65	65	65
2016	62	66	56	59
2017	52	68	49	57

Tabel 2 Slagingspercentages Staatsexamen II

Programma II	Lezen	Schrijven	Luisteren	Spoken
2015	71	76	75	75
2016	62	70	70	67
2017	51	69	56	60

voor de exacte percentages en de percentages van de andere onderdelen. Volgens staatsexamensnt2 (2019) is het aantal geslaagden bij Lezen gedaald door de veranderende aard van de achtergrond van de deelnemers. Er komen steeds meer mensen bij die een ander schrift hanteren, en hebben daardoor meer tijd nodig om teksten in het Latijnse schrift te verwerken. Voor het onderdeel Luisteren kan staatsexamensnt2 geen verklaring geven.

Redenen kunnen zijn omdat er meer spontane spraak in het examen (staatsexamensnt2, 2019) zit en dus ook meer reducties. Als dat zo is zou er veel gewonnen kunnen worden als er in de Nt2-lessen aandacht wordt besteed aan reducties in spraakgebruik. In een klas wordt er vaak overdreven gearticuleerd en komen cursisten niet in aanraking met reductie in taal. Ze krijgen alleen formele taal aangeboden en geen dagelijks taalgebruik.

1.3 Taalscholen

Voor ons onderzoek zijn er mensen geworven van verschillende taalscholen uit Nijmegen.

Hieronder kunt u kort vinden hoe deze taalscholen in elkaar zitten.

STEP

STEP is een afkorting van Steunpunt Taal Educatie Participatie. De naam zegt het al: deze organisatie heeft de volgende doelen:

- Cursisten de Nederlandse taal leren
- Het bevorderen van zelfredzaamheid en maatschappelijke participatie
- Het bevorderen van interactie tussen mensen met verschillende culturele achtergronden
- Het bevorderen van wederzijdse erkenning, respect en welzijn.

STEP is ontstaan uit twee organisaties, zijnde IVC (Internationaal Vrouwencentrum) en Intercity. IVC werd opgericht om vrouwen van gastarbeiders in Nijmegen bij elkaar te brengen, en samen tijd door te laten brengen. Het IVC is uitgegroeid tot een expertisecentrum op het gebied van emancipatie en participatie voor mensen met verschillende culturele achtergronden. Intercity heeft zich ontwikkeld tot het verzorgen van taallessen in Nijmegen. In 2014 zijn deze organisaties gefuseerd tot een organisatie met het verzorgen van emancipatie- en participatiecursussen en het aanbieden van taallessen. Bij STEP werken vrijwilligers, mensen met participatieplaatsen en betaalde krachten. De taallessen op STEP worden ook deels verzorgd door vrijwilligers, de inburgeringsklassen worden wel verzorgd door betaalde krachten. De cursussen die gegeven worden op STEP zijn taallessen, spreeklessen, computerlessen, fietslessen en schrijflessen. Daarnaast zijn er ook nog ontmoetingsactiviteiten. De cursussen worden het gehele jaar gegeven (met uitzondering van

de schoolvakanties), en cursisten kunnen in- en uitstromen wanneer ze willen. STEP heeft meerdere locaties in Nijmegen. (STEP Nijmegen, 2019).

Radboud In'to Languages

Radboud In'to Languages is het expertisecentrum voor taal en communicatie van de Radboud Universiteit. Sinds 1992 bestaat het expertisecentrum als Universitair Talencentrum Nijmegen (UTN). Eens kleinschalig met een paar taalcursussen begonnen, is het nu uitgegroeid tot een organisatie waar 19 talen worden aangeboden, met 7500 cursisten per jaar, 600 trainingen per jaar, 2100 vertaalopdrachten per jaar en 160 werknemers. Radboud In'to Languages wil professionals en academici helpen om goede taalbeheersing en communicatieve vaardigheden te beheersen, dit in de eigen taal, maar ook op internationaal niveau. Alle werknemers zijn opgeleid binnen hun werkveld en de banen zijn betaald. Alleen hoogopgeleide mensen die een westerse taal spreken, als moedertaal dan wel als tweede taal, kunnen worden toegelaten tot Radboud In'to Languages (met uitzondering van de cursus voor vergevorderden). De cursussen worden op drie verschillende momenten per jaar gegeven, eerder uitstromen of later instromen is niet mogelijk.

(Radboud Universiteit, 2019)

ROC Nijmegen

Het ROC is vooral bekend van het Middelbaar Beroepsonderwijs. Het ROC in Nijmegen biedt ook taalcursussen aan anderstaligen om in te burgeren of het taalniveau te verhogen. Het ROC biedt dag- en avondcursussen, op alle reguliere niveaus (alfabetisering, A0-A1, A1-A2, A2-B1 en B1-B2) en is in principe toegankelijk voor alle cursisten. Alle klassen op het ROC hebben een erkend NT2-docent, die wordt bijgestaan door een of meerdere vrijwilligers.

Cursisten kunnen elk moment van het jaar in- of uitstromen.

(ROC Nijmegen, 2019; Cursusaanbod Nederlands als tweede taal, 2019)

2. Methode

2.1 Design

Voor dit onderzoek is een dictee afgenomen bij cursisten die Nederlands leren. Dit dictee hebben wij zelf opgesteld. Voor de woorden in het dictee hadden wij een aantal eisen opgesteld:

- De woorden in het dictee moesten bekend zijn bij de cursisten;
- De targetitems moesten een tegenhanger hebben die niet wordt gereduceerd. Op deze manier konden wij vergelijken of een gereduceerd en een ongereduceerd item verschillende scores teweegbracht. Als een ongereduceerd item goed werd herkend wisten we dus dat de cursisten een dergelijke uiting wel goed konden begrijpen. We hadden hierdoor een within subjects design gemaakt;
- De woorden van een paar moesten dezelfde frequentie hebben;
- De woorden van een paar moesten op elkaar lijken in het aantal syllabes;
- De woorden van een paar moesten van dezelfde woordcategorie zijn. De woorden van een paar moesten dus bijvoorbeeld allebei een verbum zijn, of allebei een adjectief;
- De woorden van een paar moeten fonologisch op elkaar lijken, maar niet in betekenis.

We hebben uiteindelijk gekozen om enkele woorden te gebruiken en clusters van meerdere woorden. Van beide groepen zijn acht targetitems gekozen, en acht tegenhangers, dus in totaal zijn er 32 woorden voor dit dictee gebruikt. De woordparen die uiteindelijk zijn gekozen zijn te vinden in tabel 1.

Wij wilden een tekst ontwerpen waarbij de participanten een tekst krijgen met gaten. Bij de gaten moesten de cursisten goed luisteren wat er werd gezegd en dat vervolgens

Tabel 3 Targetwoorden

Geen cluster (binnen een woord)			
	Targetwoord gereduceerd	Gereduceerde vorm	Targetwoord ongereduceerd
1.	helemaal	[heməl]	allemaal
2.	daarom	[dam]	waarom
3.	's avonds	[savəs]	's ochtends
4.	natuurlijk	[tyk]	duidelijk
5.	volgende*	[vɔlndə]	vorige
6.	vakantie	[fkasi]	verjaardag
7.	mogelijk	[mogk]	makkelijk
8.	Nederlandse	[nelansə]	Amerikaanse
Cluster (over meerdere woorden)			
1.	ik heb een	[kɛpm]	ik zag hem
2.	hoe is het	[hust]	dat was het
3.	zullen we	[zyvə]	gaan we
4.	heb ik	[hɛk]	doe ik niet
5.	ik weet niet	[kʋeni]	ik moet nog
6.	omdat ik	[ɔmdak]	wat ik
7.	voor het laatst	[votlas]	voor het eerst
8.	weer eens	[vɛns]	nog steeds

**Volgende* is geclassificeerd als geen cluster, maar in het dictee hebben de participanten *de volgende keer* op moeten schrijven. De zin in het dictee was “Dan betaal ik de _____

keer”. Op deze manier werd het te voorspelbaar voor de participanten om het targetitem op te schrijven. Daarom hebben we ervoor gekozen om meerdere woorden bij het item te trekken, waardoor het item *de volgende keer* ontstaat. De targetzin werd op deze manier “*Dan betaal ik _____*”. Door middel van deze constructie werd het een stuk lastiger om het goede antwoord te gokken.

opschrijven, een gatentekst dus. Er is een verhaal geschreven met de targetwoorden en de tegenhangers. In dit verhaal is rekening gehouden met het accent van de woorden in de zin, bijvoorbeeld dat een woord niet in de initiële of finale positie van de zin staat. De zinnen moeten niet al te voorspelbaar zijn, omdat de cursisten de items dan zouden kunnen gaan raden. Het is niet heel erg dat het dictee soms voorspelbaar blijft, omdat de cursisten zich waarschijnlijk meer zullen concentreren op het luisteren dan op de inhoud van de zin. Zie het onderzoek van Van de Ven, Tucker & Ernestus (2010). Het dictee bestond uiteindelijk uit een conversatie tussen twee vriendinnen die elkaar een tijd niet meer hadden gezien.

Toen het dictee ontworpen was, is het dictee per zin opgenomen in een geluiddichte studio met behulp van Praat. De amplitude van de opname lag tussen de +0,7 Pascal en de -0,6 Pascal. Vervolgens zijn er door middel van Praat piepjes gemaakt. De piep had een amplitude van 1,0 Pascal en -1,0 Pascal en duurde 0,7 seconden. De piep werd in het dictee gemonteerd zodat de cursisten konden horen wanneer een nieuw item begon. Er zijn ook pauzes gecreëerd met Praat, waarin absolute stilte was. Deze pauzes werden in het dictee gemonteerd zodat de cursisten de tijd hadden om hun antwoord op te schrijven. Het volledige dictee is te vinden in bijlage 1.

Het onderzoek werd afgesloten met een vragenlijst. Deze lijst bestond uit vragen over de leeftijd, de verblijfsduur, hoe lang de persoon al les had, de moedertaal en andere talen, scholing en het gebruik van het Nederlands (luisteren en spreken). Dit hebben we gedaan om te kijken naar eventuele effecten op de score van het dictee. De complete vragenlijst kunt u vinden in bijlage 2.

Vervolgens werd het dictee afgenomen bij de cursisten. Na de afname werden de dictees ingevoerd in een Excel-databestand. De antwoorden werden letterlijk overgetypt in dit databestand. Hierna werden de antwoorden nagekeken en gescoord als ‘goed’ of ‘fout’ op het antwoord zelf en op de spelling.

Nadat alle dictees waren afgenomen is de data geanalyseerd door middel van het programma R met generalized linear mixed effectes models.

2.2 Pre-test

Om te controleren of het dictee goed in elkaar zat en er geen fouten waren ingeslopen, hebben wij een pre-test afgenomen. We hebben er ook voor gekozen om een pre-test af te nemen omdat we daardoor de schrijfpauze goed konden bepalen. We hebben voor deze pre-test 9 personen getest, deze personen hadden de ERK-niveaus A2, B1, B2 en C1. Tijdens deze pre-test hebben we de pauze om te schrijven elke keer aangepast, om te ervaren wat de beste pauzetijd was. We begonnen met 12 seconden in de eerste helft van het dictee en 15 seconden in de tweede helft van het dictee. We hebben ook 10, 11, 12 en 13 seconden getest.

Uiteindelijk bleek 12 seconden de beste lengte om te schrijven; de mensen met B2 en C1 niveau vonden dit iets te lang, maar de mensen met A2 en B1 niveau vonden dit net lang genoeg om hun antwoord op te schrijven. Als cursisten te veel tijd zouden krijgen, gaan ze verder vooruit lezen, antwoorden aanpassen of extra nadenken. Dat was niet de bedoeling van ons experiment. Wij wilden meten wat de taalverwerking van participanten was op luistervaardigheid. Dat wilden we bereiken doordat de participanten afgingen op hun gehoor en gelijk opschreven wat ze dachten te horen. We wilden niet dat de participanten hun antwoorden gingen overdenken, dan zou het spontane karakter van het experiment verloren gaan. We wilden niet het risico lopen dat cursisten te veel stress ervaren en de schrijfpauze

moest voor alle deelnemers even lang zijn, daarom hebben we gekozen om een pauze van 12 seconden in te voeren.

Hierdoor kregen we een zin met de volgende opbouw: pieptoon van 0,7 seconden, gevolgd door 1 seconde stilte, gevolgd door uiting met testitem, om af te sluiten met een pauze van 12 seconden.

De proefpersonen van de pre-test zeiden dat ze het een leuk onderzoek vonden. Ze vonden wel dat er veel ‘straattaal’ of ‘slang’ werd gebruikt in de conversaties en bovendien vonden ze de conversaties een beetje saai.

2.3 Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd onder 70 participanten. 7 participanten met niveau A1, 37 participanten met niveau A2 en 26 participanten met niveau B1. De participanten hadden een gemiddelde leeftijd van 37,5 jaar ($SD = 11,3$ jaar), de jongste deelnemer was 18 jaar oud, de oudste deelnemer was 66 jaar oud. De gemiddelde verblijfsduur was 81,5 maanden ($SD = 98,2$ maanden), de kortste verblijfsduur was 0 maanden, de langste verblijfsduur was 456 maanden. De participanten hadden gemiddeld 25,6 maanden Nederlandse les gehad ($SD = 31,9$ maanden), de kortste periode van les was 2 maanden, de langste periode van les was 252 maanden. Er waren zes participanten die 1-5 jaar onderwijs in hun land van herkomst hebben gehad. Er waren zeven participanten die 6-10 jaar onderwijs hebben gehad. Er waren 24 participanten die 11-15 jaar onderwijs hebben gehad. Er waren 21 participanten die 16-20 jaar onderwijs hebben gehad. En er waren 12 participanten die meer dan 20 jaar onderwijs hebben gehad. De participanten hadden allemaal les op taalscholen in Nijmegen, en zodoende kwamen ze allemaal uit Nijmegen of omgeving. In tabel 2 staan alle moedertalen die de participanten spraken met de frequentie van de moedertalen.

Tabel 4 Moedertalen van de participanten

Moedertaal	Aantal sprekers
Albanees	1
Arabisch	9
Armeens	3
Chinees	1
Dari	4
Duits	1
Engels	2
Fante	1
Farsi	6
Frans	1
Indonesisch	2
Italiaans	4
Japans	1
Koerdisch	3
Oekraïens	1
Pools	6
Portugees	3
Roemeens	2
Russisch	4
Somalisch	1
Spaans	3
Swahili	2
Tamil	1
Thai	1
Tigrinya	2
Turks	3
Vietnamees	2

2.4 Procedure

De participanten zijn geworven via de docenten die ze lesgeven. Aan de docent werd gevraagd of ze mee wilden doen aan een onderzoek. Het onderzoek werd uitgevoerd tijdens de NT2-les van deze cursisten.

Tijdens het onderzoek kregen de cursisten eerst een uitleg van de onderzoeker, waarin duidelijk werd uitgelegd wat de bedoeling was. Er werd gezegd dat het om een onderzoek naar de luistervaardigheid bij NT2-cursisten ging, die bestond uit een dictee en een vragenlijst.

Vervolgens werd uitgelegd wat de procedure van het dictee inhield, daarin werden de volgende punten benoemd:

- Het dictee is geen toets, het is bedoeld voor onderzoek en het is anoniem. De cursisten krijgen dus geen cijfer voor dit dictee.
- De cursist gaat luisteren naar een audiofragment. De cursist kan meelesen met de tekst. In de tekst zitten gaten, hier moeten de cursisten de woorden schrijven die ze horen. Let op: er zijn twee kantjes.
- Soms moet de cursist maar één woord invullen, soms moet de cursist meerdere woorden invullen. De cursist kan niet zien aan de tekst of het om één of meerdere woorden gaat, want de streep om te schrijven is overal even lang.
- In het dictee zitten pauzes waarin de cursist de tijd heeft om het antwoord op te schrijven. Als het dictee klaar is, moet de cursist stoppen met schrijven en mogen de antwoorden niet meer worden veranderd.
- In het dictee zitten moeilijke en makkelijke woorden, daar is de onderzoeker van op de hoogte. Het is dus niet erg als de cursist niet alles kan opschrijven.

Aan het eind van de uitleg werd gevraagd of er nog vragen waren over de procedure, zodat het voor iedereen duidelijk was.

Hierna werd het geluid getest voor het volume. Dit is gedaan door middel van de eerste regel van het dictee af te spelen “*Hee Sofie, hoe gaat het met je?*”. In deze regel zat nog geen item om op te schrijven, dus dit kon zonder problemen worden getest.

Nadat het volume was getest, werden de papieren met de tekst (met gaten) en de vragenlijst aan elkaar geniet uitgedeeld. De tekst en de vragenlijst werden aan elkaar geniet uitgedeeld, omdat de persoonlijke gegevens dan automatisch bij de juiste tekst zaten.

Daarna kon er van start gegaan worden en werd het dictee aangezet. Het dictee werd eenmalig afgespeeld. Hiervoor is gekozen omdat in dagelijks taalgebruik mensen ook niet de mogelijkheid hebben om terug te luisteren, en wij wilden een zo natuurlijk mogelijke manier benaderen van het testen. Omdat niet elke taalschool over voldoende mediatechniek beschikte, is er gekozen om het dictee op papier en klassikaal af te nemen.

Na afloop moesten de cursisten nog een vragenlijst invullen. Let op: de vragenlijst heeft ook twee kantjes. Op dit punt was het de bedoeling dat de cursisten niet meer zouden werken aan het dictee. Het dictee en de vragenlijst zijn allebei terug te vinden in de bijlages 1 (dictee) en 2 (vragenlijst).

Hierna werden de papieren opgehaald en konden de cursisten nog vragen stellen over het dictee dat ze hadden gemaakt.

De hele procedure van uitleg, testen en nabespreking in een klas duurde ongeveer 30 minuten. De cursisten kregen geen vergoeding voor hun deelname aan het onderzoek. Aan het eind van het onderzoek is aan de docenten van de verschillende klassen de resultaten doorgegeven, zodat de docenten konden zien hoe goed hun klas het gedaan had.

2.5 Analyse

Na het afnemen van de dictees, zijn de dictees nagekeken en is er een score gegeven aan de gegeven antwoorden.

We hebben een antwoord goed gerekend als bleek dat de persoon het item goed had herkend. Hierbij hebben we spellingsfouten niet altijd meegerekend. Dit hebben we gedaan omdat we hebben gekeken naar de begripsvaardigheid van de cursisten, niet naar de schrijfvaardigheid van de cursisten. Een item werd goed gerekend als het goed was gespeld. Een antwoord was goed als er kleine spelfouten in voorkwamen, zoals ‘verjardag’ in plaats van *verjaardag*. Als er ernstige spelfouten optraden maar het was duidelijk dat een participant het woord wel had herkend, werd het goed gerekend, bijvoorbeeld ‘waroom’ in plaats van *waarom*. We kunnen zien dat de cursist dit woord goed heeft herkend, omdat de lengte van de klinkers is omgewisseld. Ze weten dat er een korte en een lange klinker in het woord aanwezig is, maar niet precies waar en daarom draaien ze het om. Ook als mensen meer opschrijven dan ze gehoord kunnen hebben, bijvoorbeeld het item ‘s *avonds* (uitgesproken als [savəs]) waarbij iemand ‘safonts’ opschrijft, werd goed gerekend. Als iemand meer schrijft dan dat gevraagd werd, maar waarbij het targetitem ook opgeschreven wordt, wordt het antwoord als correct gerekend, bijvoorbeeld ‘ik zag hem het’ in plaats van *ik zag hem*.

Een item werd fout gerekend bij een afwezig antwoord. Als een item dusdanig gespeld wordt dat het onherkenbaar wordt, wordt het ook fout gerekend. Als een deel van het item ontbreekt, wordt het fout gerekend, bijvoorbeeld ‘wat’ in plaats van ‘wat ik’. Ook slordigheidsfoutjes moeten helaas fout gerekend worden, omdat we hierbij niet met zekerheid kunnen zeggen of het een schrijffout is of dat de participant het woord niet herkent. Slordigheidsfoutjes zijn antwoorden zoals ‘week ik niet’ in plaats van *weet ik niet* en ‘daarop’ in plaats van *daarom*. Deze fouten lijken niet te zijn veroorzaakt door onbegrip, omdat de letters die worden opgeschreven niet lijken op het beoogde antwoord. Bovendien levert het gegeven antwoord een correct woord op, waardoor de fout door de schrijver misschien onopgemerkt blijft.

Hier worden een paar voorbeelden van de knelpunten in de analyse gegeven.

- In het dictée moesten de participanten *de volgende keer* opschrijven. Als een cursist alleen ‘volgende keer’ opschrijft, is niet de hele uiting opgeschreven, maar het is wel goed gerekend, omdat het in dit targetitem alleen om *volgende* ging.
- Hier tegenover staat het item *ik heb een*, die soms werd geschreven als ‘ik heb’, hier wordt het antwoord wel fout gerekend omdat *een* tot de targetitems behoorde en de *m* (reductie van *een*) duidelijk wordt uitgesproken. In dit geval gaat het om een cluster van woorden, bij *de volgende keer* gaat het niet om een cluster.
- Een ander voorbeeld is *voor het laatst*. We hebben antwoorden zoals ‘voortlaast’ fout moeten rekenen, omdat hier fonetisch het antwoord is opgeschreven. Er is weliswaar een *t* aanwezig van *het*, maar het antwoord is aan elkaar geschreven zonder spaties. We kunnen uit dit antwoord niet opmaken dat de cursist dit heeft opgeschreven omdat hij het heeft begrepen of omdat hij fonetisch een antwoord heeft opgeschreven.
- Ter vergelijking het item *dat was het*, dat een keer werd opgeschreven als ‘dat was it’. ‘it’ is in dit geval niet goed, maar de woorden zijn allemaal gescheiden door spaties en ‘it’ kan een poging zijn om *het* op te schrijven, waardoor het duidelijk is dat deze participant wel heeft begrepen wat er werd gezegd.

We hebben keuzes moeten maken bij de analyse en wellicht hebben wij antwoorden fout gerekend waarvan de participant wel had begrepen wat er werd gezegd.

- Een voorbeeld hiervan is het item *natuurlijk* dat een keer werd opgeschreven als ‘natuur’. Deze persoon heeft meer opgeschreven dan dat er gezegd werd, maar toch moeten we dit antwoord fout rekenen omdat het een heel ander woord is en een andere woordcategorie is dan het beoogde woord.

- Ook hebben we *gaan we* geschreven als ‘kan we’ fout moeten rekenen. De klank van de ‘k’ en de ‘g’ is in het Nederlands heel verschillend, maar voor sommige mensen lijken deze klanken wel op elkaar.

De spelling van een antwoord wordt alleen goed gerekend als het letterlijk geschreven is zoals wij voor ogen hadden, dus volgens de correcte schrijfgeregels. Een uitzondering is gemaakt voor ‘wij’ en ‘we’, die hebben we allebei goed gerekend.

Het volledige analyseblad en het analyseblad met voorbeelden kunt u vinden in bijlage 3 en 4.

3. Resultaten

3.1 Kwantitatieve analyse

Voor dit onderzoek hebben we data-analyse gedaan in het programma R. Om te meten hoe groot de kans is dat deelnemers items goed maken, welke effecten daarbij significant zijn en hoe groot die effecten zijn, is een regressieanalyse uitgevoerd. Er is gebruik gemaakt van een generalized linear mixed effects model, met een bepaald item dat door de gegeven participant goed dan wel fout was gedaan als afhankelijke variabele, en deelnemer, groep en item als random effects. Na het testen van verschillende modellen is het uiteindelijke model vastgesteld, dat de fixed effects van reductie, cluster en taalniveau bevat.

In tabel 1 staat het finale model met de fixed effects. De taalniveaus zijn hierin vergeleken met taalniveau A1. In de tabel is te zien dat de kans op fouten kleiner is als de items niet gereduceerd waren (niet gereduceerd: $= -2,973$, $z = -4,902$, $p < 0,001$). De kans op fouten is kleiner als items geen cluster waren (geen cluster: $= -2,060$, $z = -3,408$, $p < 0,001$). De kans op fouten is kleiner als proefpersonen taalniveau A2 hadden (taalniveau A2: $= -1,626$, $z = -3,280$, $p = 0,001$). De kans op fouten is nog kleiner als proefpersonen taalniveau B1 hadden (taalniveau B1: $= -3,398$, $z = -6,429$, $p < 0,001$). In tabel 2 staan de

Tabel 5 Finale Model Fixed Effects

	Estimate	Std. Error	Z-waarde	P-waarde
(Intercept)	3,478	0,695	5,007	5,52e-07***
Gereduceerd nee	-2,973	0,607	-4,902	9,48e-07***
Cluster nee	-2,060	0,604	-3,408	0,000654***
Taalniveau A2	-1,626	0,496	-3,280	0,001038**
Taalniveau B1	-3,398	0,529	-6,429	1,29e-10***

Tabel 6 Data correlatie van Fixed Effects.

	Intercept	Gereduceerd	Cluster	Taalniveau A2
Gereduceerd nee	-0,458			
Cluster nee	-0,450	0,031		
Taalniveau A2	-0,609	0,020	0,018	
Taalniveau B1	-0,594	0,042	0,029	0,790

correlatiescores van dit model, hieruit blijkt dat er geen correlatie-effecten zijn gevonden. Dat betekent dat er geen verband is tussen de score op gereduceerde woorden en de score op woorden die in een cluster staan. Als iemand een fout antwoord geeft op een gereduceerd woord, kan dus niet worden gezegd dat de kans op een fout antwoord op een cluster aanwezig is.

Het generalized mixed effects model is ook uitgevoerd voor de verblijfsduur van de cursisten, het aantal jaren les dat de cursist heeft gehad, het opleidingsniveau, of de cursist de moedertaal gebruikt en contact met het Nederlands heeft. Uit al deze analyses komt geen

effect, wat betekend dat deze studie voor deze factoren geen effect laat zien. Wellicht is dit effect wel aanwezig.

3.2 Kwalitatieve analyse

In deze analyse is gekeken naar specifieke fouten die werden gemaakt.

Tijdens het dictee hebben participanten soms woorden opgeschreven die niet overeenkwamen met het targetitem. Dit woord had geen betekenis in de zin, het paste er niet logisch bij. Een voorbeeld was het gereduceerde *daarom* tot [dam], wat verstaan werd als ‘daar’ of ‘dan’. Het gereduceerde *hoe is het* tot [hust], werd verstaan als ‘hoest op’. Het gereduceerde *mogelijk* tot [moxk], werd verstaan als ‘mag’ of ‘wacht’. Het gereduceerde *natuurlijk* tot [tyk] werd vaak verstaan als ‘dus’ en ‘toch’. Het gereduceerde *omdat ik* tot [ɔmdak] werd verstaan als ‘nacht’. En het gereduceerde *'s avonds* tot [savəs] werd vaak verstaan als ‘samen’. Deze resultaten laten zien dat de cursisten niet volledig naar de semantische context kijken om het juiste antwoord te overwegen.

Er was een item dat door veel participanten werd vervangen, maar dit woord paste wel in de context. Het targetitem *weer eens*, gereduceerd tot [vɛrns], werd heel vaak verstaan als ‘weer’. Bij andere items zijn geen vervangingen gevonden die wel in de context pasten. Deze resultaten laten zien dat de participanten niet volledig luisteren naar de gegeven input, want ze schrijven niet precies op wat er wordt gezegd. Grammaticaal klopt de zin echter nog steeds. De zin waar dit item uit kwam was ‘*We moeten snel _____ afspreken*’, en als alleen ‘weer’ hier wordt toegevoegd is de zin nog steeds correct.

In tabel 3 staan de scores van de gereduceerde items. Het item dat duidelijk moeilijk te herkennen was, was *omdat ik*. Dit item is slechts één keer correct herkend. Vaak werden delen van de uiting wel opgeschreven, zoals ‘ik’, ‘dat ik’ of ‘dat’. Bij dit item werd ook elf keer helemaal geen antwoord opgeschreven. Ook *daarom* zorgde voor problemen, zoals eerder in

deze sectie vermeld, is dit item heel vaak opgeschreven als ‘dan’ en ‘daar’. In tegenstelling tot *omdat ik* is bij *daarom* slechts twee keer geen antwoord gegeven. Als laatste zorgde *weer eens* voor problemen. Bij veruit de meeste antwoorden stond ‘weer’, slechts drie keer is helemaal geen antwoord gegeven. Dit geeft aan dat de gereduceerde items voor veel problemen zorgde. Bij sommige mensen zorgde dit zelfs voor zoveel verwarring dat ze helemaal niets op hebben geschreven. Bij de antwoorden waar wel iets werd opgeschreven staan vaak antwoord waarvan de klanken in de buurt komen.

Er zijn ook items die voor weinig problemen zorgden. Een voorbeeld daarvan was *vakantie*, die wel gereduceerd was tot [fkasi], maar door slechts twee participanten was dit item fout gemaakt. *De volgende keer* (gereduceerd tot [vɔlndə]) en *Nederlandse* (gereduceerd tot [nelansə]) werden ook vaak goed beantwoord. Ondanks de voorzorgsmaatregelen om niet alleen *volgende* maar *de volgende keer* te testen, lijkt dit item toch voorspelbaar te zijn geweest. Deze resultaten laten zien dat grammaticale aanwijzingen wellicht sterk aanwezig waren, waardoor participanten deze woorden makkelijker herkenden. Deze drie woorden zijn ook allemaal geen clusters, wat overeenkomt met de eerdere resultaten uit deze sectie. Als woorden geen cluster zijn is de kans kleiner dat er een fout wordt gemaakt. In tabel 4 staan de items die ongereduceerd waren. Deze items zorgden geen van allen voor grote problemen. Eén van de items was zelfs door iedereen goed herkend: *waarom*.

De spelling is ook nog interessant om te analyseren. De gereduceerde items zijn moeilijker te herkennen door de participanten, maar als ze worden herkend, wordt het antwoord in verhouding vaker correct opgeschreven. Als een item maar weinig goed herkend werd, en dus als goed gerekend, werd het item wel vaak goed gespeld. Dit loopt op tot scores van 100%. *Omdat ik*, *daarom*, *heb ik*, *mogelijk* en *ik heb een* werden in alle gevallen van een goed antwoord ook correct gespeld. Bij de ongereduceerde items is er geen enkel item dat

Tabel 7 Gereduceerde items

In deze tabel staan de scores van de gereduceerde items. Hierin staan de scores voor een correct item in absolute en procentuele getallen en de scores voor correcte spelling in absolute en procentuele getallen. In de laatste kolom staan de scores van de Intercept, dit getal laat zien of een item beter of slechter is gedaan dan gemiddeld van de gereduceerde items. Als dit getal positief is, betekend dat, dat het item slechter werd gedaan dan gemiddeld. Als dit getal negatief is, betekend dat, dat het item beter werd gedaan dan gemiddeld. De items met extreme scores zijn *cursief* gemaakt.

Item	Correct	herkend	Correcte	spelling	Intercept
omdat ik	1	1%	1	<i>100%</i>	2,539
daarom	4	6%	4	<i>100%</i>	3,869
weer eens	6	9%	5	83%	1,565
natuurlijk	15	21%	6	40%	2,343
heb ik	17	24%	17	<i>100%</i>	0,160
mogelijk	17	24%	17	<i>100%</i>	2,146
voor het laatst	20	29%	6	<i>30%</i>	-0,120
hoe is het	20	29%	19	95%	-0,120
ik heb een	33	47%	33	<i>100%</i>	-1,168
ik weet niet	39	56%	34	87%	-1,623
's avonds	48	69%	22	46%	-0,345
zullen we	51	73%	42	82%	-2,602
helemaal	54	77%	39	72%	-0,899
Nederlandse	55	79%	36	65%	-1,001

de volgende keer	63	90%	38	60%	-2,027
vakantie	68	97%	54	79%	-3,153

Tabel 8 Ongereduceerde items

In deze tabel staan de scores van de ongereduceerde items. Hierin staan de scores voor een correct item in absolute en procentuele getallen en de scores voor correcte spelling in absolute en procentuele getallen. In de laatste kolom staan de scores van de Intercept, dit getal laat zien of een item beter of slechter is gedaan dan gemiddeld van de ongereduceerde items. Als dit getal positief is, betekend dat, dat het item slechter werd gedaan dan gemiddeld. Als dit getal negatief is, betekend dat, dat het item beter werd gedaan dan gemiddeld. De items met extreme scores zijn *cursief* gemaakt.

Item	Correct	herkend	Correcte	spelling	Intercept
voor het eerst	36	51%	20	56%	<i>1,494</i>
ik moet nog	43	61%	42	98%	0,953
nog steeds	48	69%	41	85%	0,539
ik zag hem	52	74%	49	94%	0,177
dat was het	55	79%	52	95%	-0,124
's ochtends	58	83%	22	38%	1,504
gaan we	58	83%	51	88%	-0,462
doe ik niet	59	84%	56	95%	-0,586
wat ik	60	86%	59	98%	-0,717
Amerikaanse	63	90%	8	13%	0,755
vorige	63	90%	51	81%	0,755

allemaal	65	93%	43	66%	0,342
duidelijk	66	94%	46	70%	0,089
makkelijk	67	96%	40	60%	-0,212
verjaardag	68	97%	52	76%	-0,588
waarom	70	100%	49	70%	-1,855

voor 100% goed werd gespeld. Aan de andere kant zijn er woorden die in verhouding vaker fout geschreven zijn bij een goed gerekend antwoord. Aan de andere kant zijn er woorden die veel minder vaak goed geschreven zijn dan dat er een goed antwoord gegeven was. Bij de gereduceerde items was *voor het laatst* procentueel gezien het minst vaak goed geschreven (40%). Bij de ongereduceerde items was *Amerikaanse* procentueel gezien het minst vaak goed geschreven (13%). Dit item werd vaak op de Engelse of de Amerikaanse wijze geschreven. Dit laat zien dat spelling moeilijk is voor de participanten. Ook laat het zien dat bij de moeilijkere items, zoals *omdat ik*, *daarom*, *heb ik* en *mogelijk* vaak de spelling wel goed gaat. Dat kan komen omdat deze woorden niet op een alternatieve wijze geschreven kunnen worden, bijvoorbeeld met een vocaal meer of minder, of een consonant die erop lijkt. Het kan er ook mee te maken hebben dat de participanten die dit item goed herkennen, waarschijnlijk ook een hoger taalniveau hebben en daardoor betere kennis hebben van de spelling.

4. Discussie

4.1 Algemene discussie

Spontaan taalgebruik bevat veel reducties. Onderzoeken hebben aangetoond dat dit in meerdere talen het geval is (bijvoorbeeld Johnson, 2004; Meunier & Espesser, 2011; Cheng & Xu, 2011). Moedertaalsprekers kunnen deze reducties zonder veel moeite begrijpen. Voor mensen die vreemde talen leren is het lastig om gereduceerde woorden te herkennen (bijvoorbeeld Nouveau, 2012; Brown & Hilferty, 1986). Ook mensen die in Nederland het Nederlands leren, hebben ondanks de dagelijkse aanraking met het Nederlands moeite met het verstaan van reducties (Ten Bosch et al, 2016; Ernestus et al., 2017). Wij wilden onderzoeken wat daar bepalende factoren in kunnen zijn.

Hiervoor hebben we een dictee ontworpen voor cursisten die op het moment van afname bezig waren met een NT2-cursus. De participanten hadden het niveau A1, A2 en B1 en hadden verschillende moedertalen en onderwijservaringen als achtergrond. De participanten hoorden in de tekst items die gereduceerd of ongereduceerd waren en moesten het correcte antwoord opschrijven. De participanten hoorden het dictee slechts één keer.

De tekst die we hadden gemaakt voor ons onderzoek bestond uit materiaal dat speciaal voor dit onderzoek gemaakt was. Er is geen gebruik gemaakt van natuurlijke spraak. We hebben hiervoor gekozen omdat de groep participanten zo divers was en we wilden er zeker van zijn dat de cursisten de woorden in het dictee zouden kennen en dat het spreektempo niet te hoog zou liggen, wat bij authentieke spraak vaak wel het geval is.

We hebben door middel van een generalized linear mixed effects model gekeken of er een effect aanwezig was van reductie op het aantal fouten dat werd gemaakt. Dit was het geval: als een item gereduceerd was, was de kans groter dat de leerders een fout maakten. Dit betekent dat leerders van het Nederlands moeite hebben met het verstaan van gereduceerd taalgebruik. Dit komt overeen met eerdere onderzoeken van bijvoorbeeld Ten Bosch et al.

(2016) en Ernestus et al. (2017) die hadden aangetoond dat leerders op beginnend en gevorderd niveau moeite hadden met het verstaan van gereduceerd taalgebruik. Er is een taak weggelegd voor het onderwijs om hier meer aandacht aan te geven. In het onderwijs moet meer aandacht komen voor reducties, zodat leerders hier beter op kunnen presteren.

We hebben ook een effect gevonden op clusters van woorden, dus als er meerdere woorden samengetrokken worden tijdens een reductie, bijvoorbeeld *zullen we* tot [zyvə]. Als een item een cluster was, was de kans groter dat een leerder een fout maakte. Dit betekent dat leerders van het Nederlands meer moeite hebben om meerdere woorden te herkennen dan om een enkel woord te herkennen.

Er is gekeken naar het taalniveau van de leerders. Hoe hoger het taalniveau van een leerder is, hoe kleiner de kans op een fout is. Uit onderzoek van Ranbom en Connine (2007) blijkt dat moedertaalsprekers waarschijnlijk een gereduceerde vorm van een woord hebben opgeslagen in het lexicon, aangezien veelvoorkomende gereduceerde vormen vaker en makkelijker worden herkend. Bij leerders van het Nederlands zou dit ook kunnen gebeuren als hun taalniveau verhoogd wordt.

In de inleiding werd gesproken over de Staatsexamens. De slagingspercentages van de examens luisteren zijn vaak de laagste van alle examens. Er zit tegenwoordig veel authentieke en spontane spraak in de examens, en daardoor ook reducties. Volgens dit onderzoek hebben cursisten moeite met reducties te herkennen. Hoewel leerders op hogere niveaus betere scores behalen dan leerders op lagere taalniveaus, maken zij ook nog steeds veel fouten bij de gereduceerde items. Er kan een verband liggen tussen lage slagingspercentages voor de staatsexamens luisteren en het gebruik van spontane spraak in de examens. Als dit het geval is, zou ook dit een reden kunnen zijn om meer te oefenen in de lessen NT2 met reducties.

Er is een generalized linear mixed effects model gebruikt om te kijken naar de effecten van de verblijfsduur, het aantal jaren Nederlandse les en het contact met het Nederlands van

de leeders. Hieruit bleek dat we geen effect konden vinden. We hadden verwacht dat mensen die langer in Nederland verbleven, langer Nederlandse les hadden en meer contact hadden met het Nederlands beter zouden scoren op het dictee, omdat zij net als moedertaalsprekers van het Nederlands ondergedompeld worden in de taal. We kunnen echter niet concluderen dat mensen die meer in aanraking komen met het Nederlands, ook beter zullen zijn in het Nederlands. Wellicht dat dit in toekomstige onderzoeken uitgebreider onderzocht kan worden. Er kan dieper op de verblijfsduur, aantal jaren Nederlandse en contact met het Nederlands ingegaan worden, bijvoorbeeld door middel van een kwalitatief onderzoek.

Het opleidingsniveau is ook onderzocht met het generalized linear mixed effects model. Hieruit bleek dat er geen effect was op de prestaties in de reductietaak. In het huidige onderzoek maakt het niet uit of iemand hoog- of laagopgeleid is. Er kan echter wel een effect aanwezig zijn. In de toekomst kan er meer onderzoek worden gedaan naar het verschil in hoog- en laagopgeleide cursisten. In dit onderzoek zijn in verhouding meer hoogopgeleide mensen getoetst dan laagopgeleide mensen. In vervolgonderzoek zouden deze groepen even groot kunnen zijn.

En er zijn ook analyses uitgevoerd voor de gebruikte moedertaal. Dit hebben we gedaan door taalgroepen te maken van de moedertaal. We hadden de taalgroepen Europa, Azië, Afrika en Midden-Oosten. We hadden verwacht dat de mensen die een moedertaal uit Europa spraken beter zouden presteren op de reductietaak dan mensen met een moedertaal uit de andere werelddelen. Dit hadden wij verwacht omdat talen uit Europa (geografisch) dichterbij het Nederlands liggen dan talen uit Azië, Afrika en het Midden-Oosten. Uit het model bleek dat dit niet het geval was. We konden geen goede analyses uitvoeren, omdat er te weinig sprekers waren van Afrikaanse talen. De uitkomsten van de analyses waren hierdoor onbetrouwbaar. In de toekomst zou er gedetailleerder gekeken kunnen worden naar de verschillende moedertalen. Dit zou bijvoorbeeld gedaan kunnen worden door evenveel

sprekers van talen van verschillende geografische gebieden te werven. Wij hebben in dit onderzoek iedereen getest die mee wilde doen, maar in de toekomst kan er strenger gekeken worden naar de moedertalen voordat een leerder mee wil doen. Er zou ook gekeken kunnen worden naar overeenkomsten in verschillende talen. Wij hebben in dit onderzoek de talen uit de verschillende werelddelen bij elkaar in dezelfde groep gerekend, maar het zou kunnen dat een taal die helemaal niet uit Europa komt dezelfde overeenkomsten heeft als het Nederlands. Dit vergt veel onderzoek, maar zou iets op kunnen leveren. Uit eerder onderzoek is gebleken dat het makkelijker is om een reductie aan te leren als dit ook gebeurt in de moedertaal (Mitterer & Tuinman, 2012).

In de kwalitatieve analyse is gekeken naar de specifieke fouten die gemaakt werden. Uit de eerste bevinding bleek dat leerders soms antwoorden gaven die niet logisch in de zin pasten. Dit geeft aan dat leerders niet altijd kijken naar de semantische en syntactische aanwijzingen in de tekst. Dit komt overeen met de onderzoeken van Van de Ven et al. (2010) en Ernestus et al. (2017); deze onderzoeken vonden ook dat leerders niet altijd kijken naar de semantische en syntactische aanwijzingen.

Er werd in het onderzoek een fout gemaakt die wel logisch in de zin paste, maar niet het gewenste antwoord opleverde. Dit in tegenstelling tot de vorige alinea waarin een antwoord werd gegeven dat niet logisch in de zin past. Dit wijst erop dat de leerders niet altijd luisteren naar de volledige input die ze krijgen. De cursisten voerden heel vaak ‘weer’ in, in plaats van *weer eens*. Deze fouten lijken erop te wijzen dat de leerders niet alles horen wat er gezegd wordt, en niet naar de hele uiting luisteren. In de zin *We moeten snel weer eens afspreken* is het niet erg als alleen *weer* wordt verstaan in plaats van *weer eens*, maar er zullen ook situaties voorkomen waarin het wel schadelijk kan zijn voor de luisteraar als er iets niet compleet gehoord wordt.

De analyses laten ook zien dat er items zijn die onverwacht goed werden gedaan. Een reden hiervoor kan zijn dat de leerders in dit geval de aanwezige grammaticale aanwijzingen wel oppikken. In dit geval zijn de grammaticale aanwijzingen zo sterk aanwezig dat de leerder er niet omheen kan. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met het onderzoek van Ernestus et al. (2017).

Als laatste werd gekeken naar de spelling van de items. Weinig items zijn voor 100% goed geschreven. Hier ligt de taak voor de NT2-docent, om hier beter op te letten tijdens de lessen. Een opvallend item was *Amerikaanse*, omdat dit item zo weinig op de juiste Nederlandse spellingswijze werd geschreven. Veruit de meeste leerders schreven dit woord op de Engelse manier.

In tabel 5 staat de data van de groepen gemiddeld, waarbij er rekening is gehouden met het niveau van de groep. In de middelste kolom staat hoeveel procent een groep goed had gemaakt. In de rechter kolom staat de score ten opzichte van het niveau. De rechter kolom heeft meegenomen dat er verschillende niveaus zijn en vervolgens uitgerekend of een groep het beter of slechter heeft gedaan dan zijn niveau. Hieruit blijkt dat de groep van ROC3 de beste score gemiddeld had, ROC3 was één van de groepen die van B1-niveau naar B2-niveau gingen, vandaar de hoge score. Maar Into1 (niveau A2-B1) heeft het voor hun niveau gezien het beste gedaan van allemaal. De groep van STEP1 heeft het minste percentage goede antwoorden gegeven, maar hierbij moet wel rekening worden gehouden dat dit de groep was met het laagste taalniveau, namelijk A1-A2. STEP2 heeft het gezien hun niveau het slechts

Tabel 9 Data per groep

In deze tabel staan de scores van de groepen die getest zijn. Hierin staan de gemiddelde scores van de groepen in procenten. In de kolom met Intercept staat hoe goed een groep het heeft gedaan ten opzichte van zijn niveau. Bij een negatieve score heeft een groep het beter gedaan voor zijn niveau, bij een positieve score heeft een groep het slechter gedaan dan zijn niveau. Deze scores zijn dus niet absoluut, maar het is berekend ten opzichte van de niveaus.

Groep	Goede antwoorden	Intercept
Into1	64%	-0,041
ROC1	69%	-0,017
ROC2	77%	0,013
ROC3	80%	-0,026
STEP1	40%	-0,007
STEP2	51%	0,070
STEP3	58%	0,016
STEP4	66%	-0,031
STEP5	73%	0,032

gepresteerd. De cijfers in deze tabel verschillen echter niet veel van elkaar; er zitten geen hoge uitschieters bij. Ondanks de verschillende werkwijzen van de taalscholen, kunnen we op grond van deze tabel concluderen dat het niet veel uitmaakt bij welke taalschool cursisten les krijgen.

Eén van de problemen die we tegenkwamen tijdens het onderzoek was om de antwoorden na te kijken. Het onderzoek was zo ontworpen dat de cursisten luisterden naar een conversatie en vervolgens het gehoorde moesten opschrijven op papier. Dit is lastig, omdat we door middel van schrift de begrips- en luistervaardigheid willen meten. Wellicht zijn mensen niet goed schrijfvaardig, en snappen ze prima wat er werd gezegd tijdens de reductietaak, maar hebben ze dat niet goed over kunnen brengen. Een aantal antwoorden

hebben wij fout moeten rekenen, terwijl deze leerder het misschien toch snapte. Het is moeilijk om dit te onderzoeken, maar het zou goed zijn als in de toekomst hier over nagedacht kan worden. Dat zou gedaan kunnen worden door een kwalitatief onderzoek in plaats van een kwantitatief onderzoek uit te voeren.

4.2 Implicaties voor het nt2-onderwijs

Uit het onderzoek bleek dat wij weinig factoren konden vinden die van invloed zijn op de prestaties van leerders op reductietaken. Voorlopig kunnen er dus geen duidelijke aanbevelingen worden gedaan aan het NT2-onderwijs. Wat wij wel kunnen meegeven aan het NT2-onderwijs is dat er duidelijk nog veel problemen liggen bij gereduceerd taalgebruik. Het zal cursisten lonen als docenten meer aandacht besteden aan reducties. Een cursist zal op deze manier makkelijker het examen luisteren halen, maar ook in de wijde wereld zal deze cursist veel aan kennis over reducties hebben.

4.3 Limitaties en vervolgonderzoek

In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van papier en een klassikale vorm van testen. Dit zorgde voor problemen tijdens het testen: mensen konden bij elkaar afkijken, samenwerken, of spontaan het antwoord roepen in de klas. Wij hebben ervoor gekozen om wel op deze manier te testen omdat het niet op een andere manier kon, maar wellicht zou dit in de toekomst wel anders kunnen. Het zou beter zijn als mensen op de computer getest zouden kunnen worden, waarbij ze één voor één de transcriptie met gap te zien krijgen. Op die manier kunnen participanten minder afkijken en voorkom je dat participanten tijdens het testen vooruit lezen of items verbeteren die al zijn geweest.

Achteraf bleek dat in het databestand foutjes zaten. Af en toe is data niet goed overgenomen. Bovendien zullen er fouten hebben gezeten in de beoordeling van de

antwoorden van de participanten. In de beoordeling zijn 2240 antwoorden nagekeken en tijdens de beoordeling van de antwoorden kan het dat een item per abuis ten onrechte goed of fout gerekend is, fouten maken is menselijk. Deze fouten in het databestand zullen niet vaak voorgekomen zijn, en we verwachten niet dat dit effect zal hebben gehad op de uitkomst van het onderzoek.

Tijdens het onderzoek konden participanten opmerkingen achterlaten wat ze van het onderzoek vonden. Een paar participanten vonden de conversatie van het dictee een beetje saai. Ook de personen die meededen aan de pre-test vonden de conversatie een beetje saai. Als in de toekomst een onderzoek wordt afgenomen zou dit kunnen worden meegenomen in het design.

4.4 Conclusies

In dit onderzoek hebben wij geprobeerd om te achterhalen wat de factoren waren die ervoor zorgden dat een leerder van het Nederlands beter presteert op sterk gereduceerde vormen van het Nederlands. De factoren die hiervoor zijn onderzocht, zijn taalniveau, verblijfsduur, lesduur, moedertaal, scholing en contact met het Nederlands. Op basis van ons onderzoek kunnen we concluderen dat het taalniveau een effect heeft op de prestaties van de leerders op reductietaken. Hoe hoger een taalniveau, hoe beter de prestaties op reductietaken. De andere factoren die zijn onderzocht leverden in dit onderzoek geen effect op, maar dat wil niet zeggen dat er geen effect is, en toekomstig onderzoek zou hier verder op in kunnen gaan. Verder heeft dit onderzoek in tegenstelling tot voorgaande onderzoeken verschillende taalniveaus onderzocht. Ook hebben wij bij verschillende opleidingsniveaus onderzoek gedaan. De meeste onderzoeken worden bij hoogopgeleiden gedaan, en wij hebben de

mogelijkheid gehad ook laagopgeleiden te testen. Om af te sluiten: wij hebben een begin gemaakt in het onderzoek naar de verschillende factoren naar de prestatie van leerders op reductietaken, en het zou mooi zijn als verder onderzoek hierop door gaat.

5. Referenties

Adda-Decker, M., Boula de Mareüil, P., Adda, G., & Lamel L. (2005). Investigating syllabic structures and their variation in spontaneous French. *Speech Communication* 46, 119-139.

Brown, J. D., & Hilferty, A. (1986). The effectiveness of teaching reduced forms of listening comprehension. *RELC Journal*, 17, 59-70.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cheng, C., & Xu, Y. (2009). Extreme reductions: Contraction of disyllables into monosyllables in Taiwan Mandarin. In: *Proceedings of Interspeech 2009* (pp. 456–459). Brighton.

Dienst Uitvoering Onderwijs. (2019). Staatsexamen NT2. Geraadpleegd op <https://duo.nl/particulier/staatsexamen-nt2/hoe-het-staatsexamen-nt2-werkt.jsp>

Ernestus, M. (2000). *Voice assimilation and segment reduction in casual Dutch, a corpus based study of the phonology-phonetics interface*. Utrecht: LOT.

M. Ernestus, M. Dikmans, & G. Giezenaar (2017). Advanced second language learners experience difficulties processing reduced word pronunciation variants. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 6 (1), 1-20.

Johnson, K. (2004). Massive reduction in conversational American English. Spontaneous speech: data and analysis. *Proceedings of the 1st session of the 10th international symposium* (pp. 29–54). Tokyo: The National International Institute for Japanese Language.

M. Lahey & M. Ernestus (2014). Pronunciation Variation in Infant-Directed Speech: Phonetic Reduction of Two Highly Frequent Words. *Language Learning and Development* 10, 308-327.

Christine Meunier, Robert Espesser. Vowel reduction in conversational speech in French: the role of lexical factors. *Journal of Phonetics*, Elsevier, 2011, 39 (3), pp.271-278. 10.1016/j.wocn.2010.11.008 . hal-01205592

Mitterer, H., & Tuinman, A. (2012). The role of native-language knowledge in the perception of casual speech in a second language. *Frontiers in psychology*, 3, 249.

Nouveau, D. (2012). Limites perceptives de l'e caduc chez des apprenants néerlandophones. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 15, 60-78.

Ranbom, L. J., & Connine, C. M. (2007). Lexical representation of phonological variation in spoken word recognition. *Journal of Memory and Language*, 57, 273-298.

ROC Nijmegen. (2019). Nederlands als tweede taal. Geraadpleegd op <https://www.roc-nijmegen.nl/student/volwassenen/nederlands-als-tweede-taal>

ROC Nijmegen. (n.d.) Basiseducatie ROC Nijmegen Nederlands als tweede taal.

Radboud Universiteit. (2019) Radboud in'to Languages expert in taal en communicatie. Geraadpleegd op Ru.nl <https://www.ru.nl/radboudintolanguages/over-ons/onze-organisatie/>

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, 96-109.

Staatsexamens NT2. (2019). Wat zijn de Staatsexamens NT2? Geraadpleegd op <https://www.staatsexamensnt2.nl/item/wat-zijn-de-staatsexamens-nt2>

Staatsexamens NT2. (2019). Inhoud van het examen. Geraadpleegd op <https://www.staatsexamensnt2.nl/item/inhoud-van-het-examen>

Staatsexamens NT2. (2019). Geslaagde kandidaten in 2017. Geraadpleegd op <https://www.staatsexamensnt2.nl/nieuws/20180802/geslaagde-kandidaten-in-2017?regime=hflinks>

Ten Bosch, L., Giezenaar, G., Boves, L., & Ernestus, M. (2016). Modeling language-learners' errors in understanding casual speech. In G. Adda, V. Barbu Mititelu, J. Mariani, D. Tufiş, & I. Vasilescu (Eds.), *Errors by humans and machines in multimedia, multimodal, multilingual data processing. Proceedings of Errare 2015* (pp. 107-121). Bucharest: Editura Academiei Române.

M. van de Ven, B. Tucker, & M. Ernestus (2011). Semantic context effects in the comprehension of reduced pronunciation variants. *Memory and Cognition* 39, 1301-1316.

Wong, S. W., Mok, P. P., Chung, K. K. H., Leung, V. W., Bishop, D. V., & Chow, B. W. Y. (2015). Perception of native English reduced forms in Chinese learners: Its role in listening comprehension and its phonological correlates. *TESOL Quarterly*.

6. Bijlagen

6.1 Bijlage 1 Dictée

Laura en Sofie zitten in een café. Luister naar de dialoog. Schrijf op wat je hoort – soms is het één woord, soms zijn het meerdere woorden.

- A: Hee Sofie, hoe gaat het met je?
- B: Prima! Ik ben een weekje in Spanje geweest.
- A: Oh wat fijn! Je hebt zeker veel zon gehad?
- B: Ja, elke dag! We hebben een heerlijke (1) **vakantie (fkasie)** gehad.
- A: En nu moet je weer wennen aan het koude (2) **Nederlandse (nelanse)** weer...
- B: Inderdaad. Hoe is het met jou? Ben je (3) **nog steeds** zo druk?
- Toen ik je (4) **voor het laatst (vootlaas)** zag, had je veel stress.
- A: Ja, dat klopt. (5) **ik heb een (kepm)** drukke tijd gehad!
- Maar nu gaat het (6) **allemaal** wel goed.
- B: Mooi! En hoe is het met je man?
- (7) **Ik zag hem** vorige week in de supermarkt.
- A: Met Tim gaat het ook heel goed!
- En morgen is het zijn (8) **verjaardag!**
- B: Oh echt?
- A: Ja, maar (9) **ik moet nog** bedenken wat we gaan doen...
- Heb jij misschien tips?
- B: Hmm... (10) **ik weet niet (kweenie)** hoor...
- Aan de overkant van de straat is een nieuw restaurant. Daar hebben ze heerlijke (11) **Amerikaanse** pizza's!
- Waarom ga je daar (12) **'s avonds (saves)** niet met hem eten?
- A: Hmm, nee, dat (13) **doe ik niet** denk ik.
- B: Oh, (14) **waarom** niet?
- A: Nou gewoon (15) **omdat ik (omdak)** denk dat Tim dat niet wil.
- Hij vindt pizza's (16) **helemaal (hemel)** niet zo lekker.

- B: Je kunt hem ook meenemen naar het restaurant waar jullie (17) **voor het eerst** samen hebben gegeten!
- A: Ja, dat is een goed idee!
Maar genoeg over mij! (18) **hoe is het (hoest)** op je werk?
- B: Niet zo goed. Ik blijf elke dag zo lang (19) **mogelijk (moogk)** op mijn werk om alles af te maken.
De laatste tijd ben ik (20) **daarom (daam)** erg moe.
- A: Oh wat vervelend! Kan je (21) **'s ochtends** niet een uur eerder beginnen?
Dan kun je eerder naar huis.
- B: Dat is niet zo (22) **makkelijk**...
We hebben sinds (23) **vorige** maand een nieuwe baas.
Ik ken haar nog niet zo goed, dus ik weet niet (24) **wat ik** moet zeggen.
- A: Ik denk dat je met haar moet gaan praten. Het is (25) **duidelijk** dat er iets moet veranderen!
Je gezondheid is ook belangrijk!
- B: Ja, daar heb je wel gelijk in.
Oh, het is al 11 uur! (26) **zullen we (zuwe)** afrekenen?
Een koffie, thee en twee keer appeltaart, (27) **dat was het** toch?
- A: Ja. Ehhh... Kun jij even voor mij betalen?
Mijn pinpas (28) **heb ik (hek)** niet bij me, zie ik.
- B: Ja hoor, dat is (29) **natuurlijk (tuuk)** geen probleem.
- A: Ah fijn, dank je! Dan betaal ik (30) **de volgende keer (de volnde keer)**.
We moeten snel (31) **weer eens (weerns)** afspreken!
- B: Ja, dat (32) **gaan we** doen!

6.2 Bijlage 2 Vragenlijst

Vragenlijst na het dictee

1. Hoe oud bent u?

2. Hoe lang woont u al in Nederland?

3. Hoe lang hebt u al Nederlandse les?

4. Wat is uw moedertaal?

5. Welke talen gebruikt u vaak?

6. Hoeveel jaar school hebt u gehad in uw land?

- ☐ 1 – 5 jaar
- ☐ 6 – 10 jaar
- ☐ 11 – 15 jaar
- ☐ 16 – 20 jaar
- ☐ Meer

7. Hoeveel uur per week luistert u naar het Nederlands? (binnen en buiten de les)

- ☐ 1 – 5 uur
- ☐ 6 – 10 uur
- ☐ 11 – 15 uur
- ☐ Meer

8. Hoeveel uur per week spreekt u Nederlands? (binnen en buiten de les)

- ☐ 1 – 5 uur
- ☐ 6 – 10 uur
- ☐ 11 – 15 uur
- ☐ Meer

9. Hoe vond u deze luisteroefening?

- ☐ Makkelijk
- ☐ Niet zo makkelijk
- ☐ Moeilijk
- ☐ Heel moeilijk

10. Heeft u nog opmerkingen over het dictee?

6.3 Bijlage 3 Analyseblad

We rekenen een antwoord goed als:

- Het goed gespeld is
- Als er kleine spelfouten voorkomen maar duidelijk is dat de deelnemer het woord wel herkend heeft (bijvoorbeeld ‘verjardag’).
 - Veel voorkomende fouten: verwisselen van d/t, oe/o, e/i enkele klinker/dubbele klinker, weglaten van klinkers.
- Als er ernstige spelfouten optreden maar duidelijk is dat de deelnemer het woord wel herkend heeft (bijvoorbeeld ‘waroom’).
 - Als de deelnemer klanken opschrijft die niet werden uitgesproken (bijvoorbeeld de gereduceerde vorm ‘saves’ (’s avonds) en maakt daar ‘safonts’ van)
 - Als de deelnemer woorden opschrijft die niet correct zijn, maar waaruit blijkt dat diegene het beoogde woord wel begrepen heeft (bijvoorbeeld de gereduceerde vorm ‘zuwe’ (zullen we) opgeschreven als ‘zal wij’)
 - Het gebruik van ‘ maakt bij ‘’s ochtends’ en ‘’s avonds’ duidelijk dat de deelnemer het woord herkend heeft (bijvoorbeeld ‘z’avonds’)
 - Bij fonetische spelling is het soms lastig om vast te stellen of het woord wel of niet herkend is (bijvoorbeeld ‘voor het laast’)
- Iemand schrijft meer op dan gevraagd, maar het correcte antwoord wordt wel gegeven (bijvoorbeeld ‘ik zag hem het’).

We rekenen de spelling alleen goed als het letterlijk geschreven is zoals de woorden in de lijst (*wij* in plaats van *we* wordt ook goed gerekend).

We rekenen een antwoord fout als:

- Een antwoord ontbreekt.
- Het dusdanig gespeld/geschreven is dat het antwoord niet herkenbaar is.
- Als er een deel van het antwoord ontbreekt (vooral bij de target items):
 - ‘Wat’ in plaats van ‘wat ik’
 - ‘Weer’ in plaats van ‘weer eens’
 - ‘Ik moet’ in plaats van ‘ik moet nog’

- ‘Nederland’ in plaats van ‘Nederlands’
 - ‘Avond’ in plaats van ‘’s avonds’
- Slordigheidsfoutjes zoals ‘week ik niet’ in plaats van ‘weet ik niet’ moeten we fout rekenen omdat we hier niet zeker kunnen weten of de deelnemer het fout heeft opgeschreven of omdat de deelnemer het niet snapte.

6.4 Bijlage 4 Analyseblad met voorbeelden

woord	ook goedgekeurd	NIET goedgekeurd
vakantie	alternatieve spelling vakanties vacantie vacatie fakantie vekantie	
Nederlandse	Nederlands	Nederland
nog steeds	nog steds nog stets noch steeds noge steeds	nog steed nog sted nog iets nog staat steeds nog stoise nog sterk nog stats nog steet
voor het laatst	voor het laatste voor de laatst voor de laatste voor laatst voor het laast(e) + varianten hiervan met 1 a	voor laas voor laast voor last voor het laat vortlast het laatst voor laat voortlast
ik heb een		ik heb ik heb me ik heb de ik had een
allemaal	alternatieve spelling allemal alemal allamaal allemel alemmal allemall allemale allmaal	helemaal

ik zag hem	ik zag him ik zach hem ik zag hen	ik zag ik zaa hem ik zacht hem ik zag haar ik zag em
verjaardag	alternatieve spelling verjardag verjaadag virejardag verjadag veerjaardag verjaardeg vierjaardag veerjardig	jaar vervarig
ik moet nog	alternatieve spelling	ik moet
ik weet niet	alternatieve spelling ik wet niet ik weet het niet k weet niet ik wit niet	ik weet kweet niet weet niet
Amerikaanse	alternatieve spelling Americanse Amerikanse Amricanse Amricans Amerikan's Amercants Amerikans Amrikaans Amrikanses Amirikaanse Americans Amricaanse Amrikaanse Amrekanse	Amerikaan American Amerikane Amerikan
s avonds (saves)	antwoord met ' (maakt niet uit of die op de goede plek staat) savond savond's s'avonds	avond

	avond's avonds safons z'avends	
doe ik niet	do ik niet doet ik niet	doe it niet doe niet doet het niet
waarom	alternatieve spelling warom waroom waaroom	
omdat ik		dat ik omdat om
helemaal	alternatieve spelling helemal heelemal heelmaal helemale ellemaal hellemaal zehelemal	allemaal hema
voor het eerst	voor het eerst(e) voor de eerst(e) voor eerst(e) + varianten hiervan met 1 e	het eerst(e) eerst eerste voor voor her eent voor het voor ester voer eeste voor ertse de eerste
hoe is het	hoe is it	hoe is hoest hoe is dat
mogelijk		mag moeg mog mogen
daarom		
s ochtends	antwoord met '	ochtend

	sochtend sochtends s'ochtends s'ochtend sochtens z'ochtends s'ochtes s'ochtes s'chtns sochtondt sochten's shtonds soechtens	sogten
makkelijk	alternatieve spelling makelijk maakelijk makeleijk makllek makelek makkelijk maklijk makkelik maaklijk	
vorige	voorge vorg voerge voorige vorig	vroegere voor
wat ik		wat want ik
duidelijk	alternatieve spelling daudelijk doudelijk duidlijke duidlijk daullek dudlijk daudlijk daudelik dujdlijk duidlijk	daulijk

	duidelijk doedelijk duidelijke	
zullen we	zullen wij zal wij zallen we zollen we zal wij zulle we zuullen we	zal ik
dat was het	dat was it	dat was dat was is dat was et dat was dat
heb ik		heb
natuurlijk	tuurlijk turlijk	toch natuur tulijke
de volgende keer	volgende keer volgend keer voolgende keer de volgende kier	volend de vonde keer
weer eens	weer 's	weer weers vers
gaan we	gaan wij ga we gan we ga wee	kan we geen wij gaan