

Klemtoon in het Nederlands van Franstalige immersie- en niet-immersie leerlingen

Laurent Rasier
(Université de Liège)

Anh Vu Bui
(F.R.S.-FNRS / Université catholique de Louvain)

Anthony Jouniaux
(Université catholique de Louvain)

Philippe Hiligsmann
(Université catholique de Louvain)

In zijn carrière als hoogleraar Nederlands aan de Université catholique de Louvain heeft Ludo Beheydt altijd veel belangstelling gehad voor de ontwikkelingen in het vreemdetalenonderwijs, zowel internationaal als in Franstalig België (zie o.a. Beheydt 2008b). Een evolutie op dat gebied waaraan de emeritus-hoogleraar bijzondere aandacht heeft besteed, is het immersieonderwijs, d.i. een onderwijsvorm waarin de leerlingen een deel van de zaakvakken zoals biologie, aardrijkskunde en geschiedenis in een vreemde taal aangeboden krijgen (Hiligsmann & Beheydt 2011).

Over het effect en de specifieke didactiek van het immersieonderwijs is er al vrij veel geschreven, o.a. door Ludo Beheydt zelf (Beheydt 1998, 2005, 2007, 2008a). Over het verloop van het taalleerproces bij immersie leerlingen (en de moeilijkheden die ze daarbij ondervinden) is er echter minder bekend, zeker in een vergelijkend perspectief met leerlingen in het traditionele vreemdetalenonderwijs (Dalton Puffer 2011). In deze bijdrage staat dan ook de vraag centraal in hoeverre het taalleerproces van immersie leerlingen anders verloopt dan c.q. gelijkenissen vertoont met het taalleerproces van leerlingen in het traditionele vreemdetalenonderwijs. In dat verband focussen we op de verwerving van een fonologisch kenmerk van het Nederlands dat tot nu toe weinig onderzocht is bij Franstalige leerders, nl. de beklemtoning van samengestelde woorden (Hiligsmann 1998, Michaux e.a. 2011).

In de paragrafen 1 en 2 schetsen we de theoretische achtergrond voor deze studie. We gaan er nader in op de klemtoonssystematiek van het Frans en het Nederlands, d.i. de moedertaal (T1) en doeltaal (TL) van de onderzochte leerders, en op eerdere studies van klemtoonverwerving in het Nederlands als tweede/vreemde taal (T2). In paragraaf 3 bespreken we de opzet van het onderzoek. In paragraaf 4 laten we de voornaamste bevindingen de revue passeren. Er wordt tevens aandacht besteed aan de vergelijking van immersie- en niet-immersie leerlingen. In paragraaf 5 trekken we een aantal conclusies in termen van taalleerproces en besteden we kort aandacht aan de didactische implicaties van ons onderzoek.

1. Klemtoon in het Frans en in het Nederlands

In deze studie staat het prosodisch verschijnsel *klemtoon* centraal, d.i. een structureigenschap van woorden die ervoor zorgt dat een van de syllaben sterker, perceptief prominenter / opvallender wordt gemaakt en dus boven de andere, omringende lettergrepen uitsteekt (Rietveld & Van Heuven 2009: 286). Qua lexicale prosodie, waaronder klemtoon, vertonen natuurlijke talen vrij veel variatie (Hulst e.a. 2010, Hyman 2006, Van Heuven 2002). Dit is bijvoorbeeld het geval met het Frans en het Nederlands.

In het Nederlands varieert de plaats van de klemtoon naargelang van de morfologische structuur van het woord, m.n. de syllabestructuur en het gewicht van de lettergrepen in bepaalde posities in het woord. Langeweg (1989) spreekt in verband met het Nederlands van ‘gewichtsgevoelige klemtoontaal’. In simplicia valt de klemtoon in het Nederlands meestal op de eerste lettergreep, op voorwaarde dat die geen [ə] of een van de onbeklemtoonbare prefixen *be-*, *ge-*, *er-*, *her-*, *ont-*, *ver-* bevat (Hilgsmann & Rasier 2006). Nederlandse samenstellingen vertonen een vergelijkbaar gedrag aangezien ze in de regel de klemtoon hebben op (de klemtoondragende syllabe van) het eerste samenstellende element (Michaux e.a. 2011).

In tegenstelling tot het Nederlands heeft het Frans geen woordklemtoon (Di Cristo 1999). In plaats hiervan beschikt het Frans over verschillende soorten accenten om prominentie te markeren op het niveau van de woordgroep/frase, d.i. fraseaccenten (Lacheret-Dujour & Beaugendre 1999). Over het algemeen valt het fraseaccent op de laatste volle lettergreep van een woordgroep, bv. *monsieur* → *monsieur Jean*. Vrij vaak gaat het frasefinale accent vergezeld van een tweede accent op de eerste (soms de tweede) volle lettergreep van de woordgroep, zodat er een ‘arc accentuel’ ontstaat (Di Cristo 1999), bv. *ondées orageuses*, *une belle inconnue*.

2. Klemtoon in het Nederlands als vreemde taal

Eerder onderzoek naar de uitspraak van Franstalige leeders van het Nederlands (NVT-leerders) laat zien dat de klemtoonsystematiek van het Nederlands vaak moeilijkheden oplevert (Heiderscheidt & Hilgsmann 2000, Hilgsmann 1998, Michaux e.a. 2011). Onder invloed van hun moedertaal hebben Franstalige NVT-leerders namelijk de neiging om de woordklemtoon op de laatste lettergreep te leggen, terwijl die niet noodzakelijk dient te worden benadrukt. Dit transfereffect doet zich zowel bij simplicia en afleidingen als bij samenstellingen voor. In dit laatste geval komt het verder geregeld voor dat meer dan één syllabe beklemtoond wordt. Het aantal klemtoonfouten (incl. dubbele klemtonen) neemt echter mettertijd af, d.i. hoe hoger het aantal jaren lessen Nederlands, hoe minder fouten (Michaux e.a. 2011).

In verband met de zonet genoemde resultaten dient te worden opgemerkt dat die verkregen zijn bij Franstalige NVT-leerders in het reguliere vreemdetalenonderwijs.

Over de verwerving van prosodische kenmerken door (Franstalige) immersie leerlingen en de invloed van de moedertaal daarop is nauwelijks iets bekend (Beheydt 2005, Dalton Puffer 2011, Rasier & Hiligsmann 2007). Wél ziet het ernaar uit dat zulke leerlingen in vergelijking met vreemdetallearders in het reguliere onderwijs in het voordeel staan wat betreft de algemenere mondelinge dimensies zoals bv. vlotheid (Admiraal e.a. 2006, Dalton Puffer 2008, Lasagabaster 2008, Lord 2010). Al hebben immersie leerlingen over het algemeen een minder uitgesproken buitenlands accent dan leerders uit het reguliere onderwijs (Ruiz de Zarobe 2011), toch blijkt uit o.a. Beheydt (2008a) en Dalton Puffer (2011) dat hun fonologie niet noodzakelijk als “nativelike” kan worden bestempeld en dat ook zij bij het spreken van de vreemde taal (T2) weleens terugvallen op de kenmerken van hun moedertaal (T1; Anderson 2004).

3. Opzet van het onderzoek

3.1. Onderzoeksvragen

In deze studie onderzoeken we de beklemtoning van Nederlandse samenstellingen door Franstalige immersie- en niet-immersie leerlingen met het oog op het opsporen van mogelijke verschillen qua klemtoonpatroon tussen de twee types leerders (incl. transfereffecten). Hierbij staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. In hoeverre hebben Franstalige leerders van het Nederlands uit het traditionele secundair onderwijs en het immersieonderwijs de beklemtoning van samengestelde woorden onder de knie?
2. Zijn er qua leerproces en -moeilijkheden kwalitatieve en/of kwantitatieve verschillen tussen de twee leerdersgroepen?
3. In welke mate wordt het klemtoonpatroon van de twee onderzochte groepen beïnvloed door linguïstische factoren (bv. type samenstelling, lengte van het woord) resp. cognitieve variabelen (bv. moedertaal)?

Die vragen peilen zowel naar het resultaat van het immersie- en het traditionele onderwijs als naar het T2-leerproces zelf, m.n. de invloed van cognitieve, linguïstische en situationele variabelen daarop. Met dit laatste bedoelen we het onderscheid tussen een input- en output-rijke omgeving (d.i. het immersieonderwijs) enerzijds en een onderwijscontext waarin input en output minder gevarieerd en in kleinere mate aanwezig zijn (d.i. het reguliere onderwijs) anderzijds, evenals de impact hiervan op het (leren) produceren van de Nederlandse woordklemtoon in samenstellingen.

3.2. Proefpersonen

Deze studie is gebaseerd op de spraak van 83 informanten, nl. 40 leerlingen uit het laatste jaar van het traditionele middelbaar onderwijs en 43 laatstejaarsleerlingen uit het immersieonderwijs. De 83 proefpersonen zijn op basis van een sociolinguïstische vragenlijst geselecteerd die bedoeld was om hun “leerdersprofiel” in kaart te brengen (zie Baelen 2011). Allemaal hebben ze het Frans als T1en hebben ze minstens al vijf jaar les Nederlands achter de rug. Hun buitenschoolse contacten met het Nederlands zijn over het algemeen vrij beperkt, al suggereren de antwoorden van de immersieleerlingen dat die toch iets meer contacten met de doeltaal hebben dan hun collega’s uit het traditionele middelbaar onderwijs. Ten slotte wijzen beide groepen erop dat ze in de les Nederlands geen expliciete uitspraak instructie (bv. in de vorm van uitspraak- en/of klemtoonregels) krijgen. Wél worden hun voornaamste fouten af en toe maar lang niet systematisch gecorrigeerd.

3.3. Materiaal en procedure

Het onderzoek bestaat uit een productie-experiment waarin de onderzochte leerders 60 endocentrische samenstellingen van het type *aardappel*, *gevangenisstraf*, *toneelstuk* hebben moeten uitspreken. Daarnaast bevat het materiaal ook een aantal samenstellingen met een werkwoordstam (bv. *zwembad*) resp. een (on)verbogen adjectief als eerste lid (bv. *grootvader*, *platteland*). Dit impliceert dat de klemtoon niet noodzakelijk in het eerste samenstellende lid dient te worden gerealiseerd maar ook elders in het woord kan voorkomen, bv. in het laatste samenstellende element (vergelijk *tijdschrift* en *Groot-Brittannië*). Het aantal syllaben in de stimuluswoorden varieert tussen 2 en 9 (bv. *zwembad*, *universiteitsbibliotheek*), zodat er kan worden nagegaan of langere woorden ook meer fouten (bv. dubbele klemtonen) induceren.

De geselecteerde samenstellingen worden telkens in een draagzin in context aangeboden. Het gaat telkens om vraag-antwoord-paren, waarbij het doelwoord steeds de informatieve kern van het antwoord op de vraag vormt, d.i. [+ focus] (Gussenhoven 1984, Rasier 2006). In een aantal gevallen is er sprake van een contrastieve context. Er dient echter de nadruk op te worden gelegd dat dit nooit aanleiding geeft tot een verschuiving van de klemtoonpositie. Ongeacht het type context moet de klemtoon in het stimuluswoord dan ook in zijn prototypische positie worden gerealiseerd. Voorbeeld: *Heb je een film gezien? – Nee, ik heb een toneelstuk gezien*

De 60 zinsparen werden vervolgens in een willekeurige volgorde gerangschikt en in de vorm van een voorleestaak aan de informanten aangeboden. Er is wel voor gezorgd dat samenstellingen die formele gelijkenis vertonen, in de lijst relatief ver van elkaar staan. Zo komen de zinnen met *badkamer* resp. *slaapkamer* niet rechtstreeks achter elkaar voor. Op die manier vermijden we dat de volgorde van de zinnen bij het hardop voorlezen het gebruik van een contrastaccent op het eerste resp. tweede

element in de hand werkt. Hoewel de opdracht als een uitspraaktoets werd voorgesteld, waren de proefpersonen niet op de hoogte van het doel van het onderzoek. Hun taak bestond erin de 60 zinsparen, waarin het doelwoord in het antwoord steeds onderstreept was, hardop voor te lezen. De geproduceerde uitingen werden aan de hand van een DAT-recorder opgenomen en vervolgens in digitale vorm omgezet.

De kwalitatieve en kwantitatieve analyses waarvan in paragraaf 4 verslag wordt uitgebracht, berust op een auditieve transcriptie van het materiaal. Voor de twijfelgevallen is een beroep gedaan op een akoestische analyse met *Praat*. Aangezien de doelwoorden steeds in focus voorkomen en dus met een zinsaccent worden geproduceerd, is in de akoestische analyse in de eerste plaats gekeken naar de fonetische correlaten van zinsaccent in het Nederlands (Sluiter 1995, Streefkerk 2002, Rietveld & Van Heuven 2009, Van Donzel 1999), nl. variaties van de grondfrequentie (F0) in de vorm van een “punthoed” of “platte hoed”, de duur en de intensiteit. Bij de analyse van het materiaal maken we een onderscheid tussen drie categorieën:

- Correcte klemtoon: de klemtoon wordt in het doelwoord op de correcte lettergreep binnen het correcte samenstellende element gerealiseerd.
- Klemtoon op het correcte samenstellende lid maar op de verkeerde syllabe: de klemtoon ligt op de verkeerde lettergreep maar in het goede samenstellende element, bv. **politieagent* (in plaats van *politieagent*).
- Verkeerde klemtoon: de klemtoon valt op het verkeerde samenstellende lid, bv. **politieagent*. Tot deze categorie behoren ook de gevallen waarin het doelwoord twee (of meer) klemtonen bevat (ongeacht of één van die klemtonen op de goede plaats in het woord wordt gerealiseerd), bv. **politieagent*.

4. Resultaten van het onderzoek

4.1. Algemene tendensen

Tabel 1 geeft een overzicht van de algemene tendensen uit het onderzoek.

	Type onderwijs	
	Immersie	Niet-immersie
Correcte vormen	1249 (48,42%)	471 (19,67%)
Correct lid, verkeerde syllabe	114 (4,41%)	25 (1,05%)
Incorrecte vormen	1217 (47,17%)	1898 (79,28%)
Totaal	2580 (100%)	2394 (100%)

Tabel 1 *Globale resultaten voor de beklemtoning van samenstellingen door Franstalige NVT-leerders in het immersie- en niet-immersieonderwijs*

Over het algemeen ondervinden de proefpersonen (vrij) veel moeilijkheden met de beklemtoning van samenstellingen. In dat verband komen er een aantal verschillen uit de verf tussen de immersielearlingen en de leerlingen uit het traditionele. Kijken we in eerste instantie alleen naar het deel van het compositum dat volgens de proefpersonen de klemtoon dient te krijgen, dan blijken de immersielearlingen in ca. 53% van de gevallen de goede keus te maken, terwijl dat percentage slechts ca. 21% bedraagt in de andere leerdersgroep ($X^2 = 547,041$; $df = 1$; $p < 0,001$). De distributie van de klemtoon binnen het correcte samenstellende lid laat een vergelijkbaar resultaat zien. Ook hier scoren de immersielearlingen significant beter dan de niet-immersielearlingen ($X^2 = 551,59$; $df = 2$; $p < 0,001$), zonder echter dat het percentage correcte vormen 50% overstijgt. Hoewel de immersielearlingen globaal significant betere resultaten behalen dan de andere groep informanten, kan hun productie toch niet als ‘near-native’ of ‘nativelike’ worden beschouwd.

4.2. Type klemtoonpatroon en lengte van de samenstelling

De samengestelde woorden voor deze studie variëren langs twee dimensies, nl. het type klemtoonpatroon en hun lengte. In deze paragraaf staan we stil bij de (mogelijke) invloed van die linguïstische variabelen op de klemtoondistributie

4.2.1 Type klemtoonpatroon

De meeste stimuluswoorden volgen de algemene regel, nl. klemtoon op (de beklemtoonbare syllabe van) het eerste lid. Daarnaast zijn er ook een aantal woorden waarin de klemtoon op het tweede lid valt. Op basis van de contrastieve analyse in paragraaf 1 verwachten we meer moeilijkheden met de eerste categorie dan met de tweede.

	Klemtoonpatroon doelwoord	
	Klemtoon eerste lid	Klemtoon laatste lid
Correcte vormen	1547 (32,74%)	173 (69,48%)
Correct lid, verkeerde syllabe	116 (2,46%)	23 (9,24%)
Incorrecte vormen	3062 (64,80%)	53 (21,28%)
Totaal	4725 (100%)	249 (100%)

Tabel 2 *Resultaten voor de samenstellingen met klemtoon op het eerste resp. laatste lid (alle proefpersonen samen)*

Al dienen de data in tabel 2 voorzichtig te worden geïnterpreteerd, het ziet er toch naar uit dat de stimuli die de klemtoon op het eerste element moeten krijgen, inderdaad vaker aanleiding geven tot klemtoonfouten dan de composita waarin de klemtoon op het tweede lid moet vallen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zulke samenstellingen qua klemtoon minder sterk afwijken van het Franse systeem dan de samengestelde woorden die de algemene regel volgen. In het Frans wordt het prosodische hoofd van frases namelijk op het meest rechts staande element gerealiseerd.

In de tabellen 3 en 4 wordt onderzocht in hoeverre de zonet genoemde tendens zich in de twee onderzochte leerdersgroepen voordoet. Tabel 4 bevat de data voor de immersielearlingen en tabel 5 de data voor de niet-immersielearlingen.

	Klemtoonpatroon doelwoord	
	Klemtoon eerste lid	Klemtoon laatste lid
Correcte vormen	1151 (46,96%)	98 (75,97%)
Correct lid, verkeerde syllabe	94 (3,84%)	20 (15,50%)
Incorrecte vormen	1206 (49,20%)	11 (8,53%)
Totaal	2451 (100%)	129 (100%)

Tabel 3 *Resultaten voor de samenstellingen met klemtoon op het eerste resp. laatste lid (immersieleerlingen)*

	Klemtoonpatroon doelwoord	
	Klemtoon eerste lid	Klemtoon laatste lid
Correcte vormen	396 (17,41%)	75 (62,50%)
Correct lid, verkeerde syllabe	22 (0,97%)	3 (2,50%)
Incorrecte vormen	1856 (81,62%)	42 (35%)
Totaal	2274 (100%)	120 (100%)

Tabel 4 *Resultaten voor de samenstellingen met klemtoon op het eerste resp. laatste lid (niet-immersieleerlingen)*

Zowel de immersie als de niet-immersieelers ervaren significant meer moeilijkheden met de samenstellingen die de algemene regel volgen, d.i. klemtoon op het eerste lid, dan met de composita die de klemtoon op het laatste lid moeten krijgen (immersieelers: $X^2 = 102,054$, $df = 2$, $p < 0,001$; niet-immersieelers: $X^2 = 151,578$, $df = 2$, $p < 0,001$). In beide condities scoren de immersieelers echter significant beter dan de leerlingen uit het traditionele middelbaar onderwijs (klemtoon eerste lid: $X^2 = 545,277$, $df = 2$, $p < 0,001$; klemtoon laatste lid: $X^2 = 33,47$, $df = 2$, $p < 0,001$), al dient hier meteen aan toegevoegd te worden dat de verschillen tussen beide groepen toch kleiner zijn in de tweede conditie (klemtoon op het laatste lid) dan in de eerste (klemtoon op het eerste lid).

4.2.2 Lengte van de samenstelling

Eerdere studies (Heiderscheidt & Hiligsmann 2000, Michaux e.a. 2011) hebben een relatie aan het licht gebracht tussen de lengte van de samenstelling en de kans op een klemtoonfout, d.i. hoe meer syllaben in het woord, hoe groter de kans op een verkeerde beklemtoning. In deze paragraaf wordt nagegaan of die correlatie zich ook voordoet in het Nederlands van de onderzochte immersie- en niet-immersieelers. In dat verband dient opgemerkt dat er in deze studie vooral gebruik wordt gemaakt van twee-, drie-, en vierlettergrepige woorden. Woorden van vijf of meer lettergrepen komen hier minder aan bod. Bij de interpretatie van de gegevens is dan ook enige voorzichtigheid geboden. Verder dient opgemerkt dat er voor de analyses in deze paragraaf uitgegaan is van de samenstellingen die de klemtoon op het eerste samenstellende elementen moeten krijgen.

Tabel 5 bevat de data voor de leerlingen uit het traditionele middelbaar onderwijs. In overeenstemming met eerdere studies blijkt het aantal correcte klemtoondistributies in het Nederlands van de niet-immersieelers af te nemen naarmate het aantal lettergrepen toeneemt.

Niet-immersieel leerlingen							
	2 syll (N = 680)	3 syll (N = 839)	4 syll (N = 318)	5 syll (N = 200)	6 syll (N = 117)	7 syll (N = 80)	9 syll (N = 40)
Correcte vorm	23,97 %	20,98 %	7,86 %	9 %	9,40 %	2,50 %	2,50 %
Correct lid	23,97 %	21,93 %	10,38 %	12 %	9,40 %	2,50 %	2,50 %

Tabel 5 *Frequentie correcte beklemtoning naargelang van het aantal lettergrepen in de samenstelling (niet-immersieel leerlingen)*

Kijken we nu naar de leerlingen uit het immersieonderwijs, dan komt er een ander beeld naar voren. Zoals blijkt uit tabel 6, hebben de immersieel leerlingen niet noodzakelijk (veel) meer moeite met langere samenstellingen. Voor de enige negenlettergrepige samenstelling in het corpus, nl. *universiteitsbibliotheek*, scoren ze zelfs beter dan voor alle andere categorieën. Met uitzondering van de zeven- en negenlettergrepige woorden blijft de productie van de immersieel leerlingen in feite vrij stabiel, zeker als het gaat om de keus van het te beklemtonen onderdeel van de samenstelling.

Immersieel leerlingen							
	2 syll (N = 731)	3 syll (N = 903)	4 syll (N = 344)	5 syll (N = 215)	6 syll (N = 129)	7 syll (N = 86)	9 syll (N = 43)
Correcte vorm	59,09 %	43,74 %	31,97 %	42,79 %	49,61 %	26,74 %	81,39 %
Correct lid	59,09 %	45,85 %	43,60 %	55,34 %	51,93 %	29,06 %	81,39 %

Tabel 6 *Frequentie correcte beklemtoning naargelang van het aantal lettergrepen in de samenstelling (immersieel leerlingen)*

4.3. Klemtoonfouten

In wat voorafgaat, hebben we gezien dat het type klemtoonpatroon van de samenstelling en de lengte van het woord het aantal klemtoonfouten in de hand kunnen wer-

ken. Dit geldt niet alleen voor de leerlingen uit het reguliere middelbaar onderwijs maar ook, zij het in kleinere mate, voor de onderzochte immersielearlingen. In deze paragraaf bekijken we de klemtoonfouten van de twee leerdersgroepen van dichterbij.

Uit een kwalitatieve analyse van de foute vormen blijkt dat die zowel bij de immersie- als bij de niet-immersielearlingen in de volgende twee categorieën kunnen worden ondergebracht:

- Klemtoonverschuiving. Deze fout houdt in dat de woordklemtoon van het eerste naar het tweede lid of van het tweede naar het eerste samenstellende element wordt verschoven.
- Meervoudige beklemtoning. Deze fout bestaat erin dat er in eenzelfde samenstelling meerdere lettergrepen worden beklemtoond. De gevallen waarin een van de klemtonen op de correcte lettergreep wordt geproduceerd, behoren eveneens tot deze categorie.

Tabel 7 geeft voor de immersie- en de niet-immersielearlingen de frequentie weer van de twee types fouten (zie de tabellen 3 en 4 voor de globale resultaten van de twee groepen):

	Type onderwijs	
	Immersie	Niet-immersie
Klemtoonverschuiving	1128 (92,69%)	1219 (64,22%)
Meervoudige beklemtoning	89 (7,31%)	679 (35,78%)
Totaal	1217 (100%)	1898 (100%)

Tabel 7 *Klemtoonfouten bij immersie- en niet-immersielearlingen*

In beide leerdersgroepen bestaat de meest frequente fout in de verschuiving van de klemtoon naar een ander, verkeerd samenstellend element (d.i. eerste lid → laatste lid of laatste lid → eerste lid). Daarnaast ziet men bij de niet-immersielearlingen dat ze in eenzelfde samenstelling nogal eens meerdere klemtonen aanbrengen, terwijl het aantal gevallen van meervoudige beklemtoning bij de immersielearlingen nogal beperkt blijft. De verschillen tussen de immersie- en niet-immersielearlingen zijn statistisch significant ($X^2 = 323,358$, $df = 1$, $p > 0,001$).

4.3.1 Klemtoonverschuiving

Gezien de aard van het materiaal voor dit onderzoek doen er zich in ons corpus twee types klemtoonverschuivingen voor, nl. verschuiving van de klemtoon van het eerste naar het laatste samenstellende element en verschuiving van de klemtoon van het laatste naar het eerste lid van de samenstelling. Tabel 8 geeft voor de twee leerdersgroepen de frequentie weer van de twee types klemtoonverschuivingen:

	Type onderwijs	
	Immersie	Niet-immersie
Verschuiving van het eerste naar het laatste lid	1117 (99,03%)	1199 (98,36%)
Verschuiving van het laatste naar het eerste lid	11 (0,97%)	20 (1,64%)
Totaal	1128 (100%)	1219 (100%)

Tabel 8 *Klemtoonverschuivingen bij immersie- en niet-immersie leerlingen*

Indien de leerders de klemtoon naar een ander, verkeerd deel van de samenstelling laten verschuiven, dan gaat het in beide leerdersgroepen vrijwel systematisch om een verschuiving naar rechts. Klemtoonverschuivingen naar links in samenstellingen die de klemtoon op het laatste lid moeten krijgen, komen slechts incidenteel voor. De verschillen tussen de immersie- en niet-immersie leerlingen zijn niet significant ($X^2 = 1,991$, $df = 1$, $p < 0,05$). Kijken we naar de syllabe in het tweede samenstellende element waar de klemtoon naartoe wordt verplaatst, dan krijgen we het volgende beeld:

	Type onderwijs	
	Immersie	Niet-immersie
Verschuiving naar de laatste syllabe	822 (73,59%)	862 (71,89%)
Verschuiving naar een andere syllabe	295 (26,41%)	337 (28,11%)
Totaal	1117 (100%)	1199 (100%)

Tabel 9 *Beklemtoonde syllabe bij klemtoonverschuivingen bij immersie- en niet-immersie leerlingen*

Uit tabel 9 blijkt dat zowel de immersie- als de niet-immersie leerlingen – wellicht onder invloed van hun moedertaal – in de meeste gevallen van klemtoonverschuiving de laatste syllabe van het laatste samenstellende element benadrukken ($X^2 = 0,839$, $df = 1$, $p < 0,05$). Indien ze de klemtoon naar een andere syllabe dan de laatste verschuiven, dan is dat vaak de lettergreep die beklemtoond moet worden indien het samenstellende deel als simplex wordt gebruikt (**aardappel*, **slaapkamer*).

4.3.2 Meervoudige beklemtoning

Een ander type fouten in ons materiaal houdt in dat er in eenzelfde samenstelling meerdere syllabes beklemtoond worden, met als gevolg dat elk lid van de samenstelling benadrukt wordt. Zoals blijkt uit tabel 10, gaat het zowel bij de immersie- als bij de niet-immersie leerlingen vooral om twee klemtonen in eenzelfde woord. In de meeste gevallen vallen de twee klemtonen op de eerste resp. de laatste lettergreep van de samenstelling, d.i. een patroon dat veel weg heeft van het Franse ‘*arc accentuel*’ (zie de contrastieve analyse van het Frans en het Nederlands in paragraaf 1).

Daarnaast bevat het corpus ook een beperkt aantal gevallen met drie benadrukte lettergrepen en een enkel voorbeeld met vier beklemtoonde syllabes, telkens bij niet-immersie leerlingen en in lange samenstellingen (6 syllabes of meer).

De zonet genoemde verschillen tussen de twee leerdersgroepen, die in tabel 10 cijfermatig worden weergegeven, zijn niet significant ($X^2 = 2,279$, $df = 1$, $p > 0,05$).

	Type onderwijs	
	Immersie	Niet-immersie
2 klemtonen	89 (100%)	662 (97,45%)
3 klemtonen	0 (0%)	16 (2,36%)
4 klemtonen	0 (0%)	1 (0,19%)
Totaal	89 (100%)	679 (100%)

Tabel 10 *Meervoudige beklemtoning bij immersie- en niet-immersie leerlingen*

5. Conclusie

In deze bijdrage is verslag uitgebracht van een comparatief onderzoek naar de beklemtoning van samenstellingen in het Nederlands van Franstalige NVT-leerders uit het traditionele en het immersieonderwijs. Over het algemeen blijken de onderzochte immersie leerlingen significant beter te scoren dan de niet-immersie leerlingen, zonder echter dat hun productie als ‘near-native’ of ‘nativelike’ kan worden beschouwd. In dat verband blijkt de productie van beide leerdersgroepen te worden beïnvloed door (een samenspel van) linguïstische (bv. type klemtoonpatroon in het doelwoord, lengte van de samenstelling) en cognitieve factoren (bv. moedertaal).

Deze bevindingen suggereren dat zowel immersie leerlingen als Franstalige NVT-leerders in het traditionele middelbaar onderwijs gebaat zouden zijn bij meer (expliciete) aandacht voor de beklemtoning van samenstellingen, bv. op basis van luisteroefeningen en/of productietaken waarbij niet alleen hun communicatieve vaardigheden worden getraind, maar ook hun ‘vormgevoeligheid’ (bv. via ‘*noticing*’, ‘*focus on form*’; Beheydt 2002). Gezien de cross-linguïstische interferenties van de moedertaal met de vreemde taal die onze analyses aan het licht hebben gebracht, zijn we verder van mening dat er in het traditionele én in het immersieonderwijs meer plaats moet worden ingeruimd voor de moedertaal en een contrastieve aanpak. We delen dus Beheydts standpunt (zie Beheydt 2008a) dat efficiënt communicatief (immersie)onderwijs en een contrastieve benadering van de

taal elkaar niet uitsluiten maar elkaar veeleer aanvullen en/of versterken (zie ook Kupferberg & Olhstain 1996).

Bibliografie

ADMIRAAL, W., WESTHOFF, G. & DE BOT, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12, 75-93.

ANDERSON, R.T. (2004). Phonological acquisition in preschoolers learning a second language via immersion: A longitudinal study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18 (3), 183-210.

BAELEN, M. (2011). *I[z] dat [s]o? Productie van stemassimilatie in het Nederlands van Franstalige vreemdetallearders*. Onuitgegeven proefschrift, Université catholique de Louvain.

BEHEYDT, L. (1998). Tweetalig onderwijs. *Rapports / Het Franse Boek*, 68, 85-96.

BEHEYDT, L. (2002). Vormgevoeligheid prikkelen in het vreemdetalenonderwijs. In: HILIGSMANN, PH. (ed.), *Het Nederlands in Frankrijk en in Franstalig België wetenschappelijk en didactisch benaderd*. Lille: Université Chales-de-Gaulle Lille 3, 421-432.

BEHEYDT, L. (2005). Didactiek voor het immersieonderwijs. In: HILIGSMANN, PH., BEHEYDT, L., DEGAND, L., GODIN, P. & VANDERLINDEN, S. (eds.), *Neerlandistiek in Frankrijk en Franstalig België / Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 13-24.

BEHEYDT, L. (2007). Immersie en taalbeleid voor tweedetaalonderricht aan jonge kinderen. In: DE SCHRYVER, J. & VLASSELAERS, A. (eds.), *Naar panama! Opstellen voor Fred Van Besien*. Brussel: VLEKHO, 25-45.

BEHEYDT, L. (2008a). Immersieonderwijs en contrastieve taalkunde. In: HILIGSMANN, PH., BAELEN, M., LELOUP, A.L. & RASIER, L. (eds.) *Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans*. Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, 118-1, 87-105.

BEHEYDT, L. (2008b). Perspectieven voor het vreemdetalenonderwijs in een interculturele maatschappij. *n/f*, 8, 31-53

DALTON-PUFFER, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In: DELANOY, W. & VOLKMANN, L. (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Carl Winter: Heidelberg, 139-157.

DALTON PUFFER, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

DI CRISTO, A. (1999). Vers une modélisation de l'accentuation du français (première partie). *Journal of French language studies*, 9 (2), 143-179.

GUSSENHOVEN, C. (1984). *On the grammar and semantics of sentence accent*, Dordrecht: Foris Publications.

HEIDERSCHIEDT, S. & HILIGSMANN, PH. (2000). De accentuering in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. *Leuvense Bijdragen*, 89 (1-2), 117-131.

HILIGSMANN, PH. (1998). De uitspraak van Franstalige leerders van het Nederlands: een theoretische en didactische benadering. *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 171-182.

HILIGSMANN, PH. & BEHEYDT, L. (eds.) (2011). *Met immersie aan de slag*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

HILIGSMANN, PH. & RASIER, L. (2006). *Nederlandse uitspraakleer voor Franstaligen*. Waterloo: Wolters Plantyn.

HULST, VAN DER, H., GOEDEMAN, R. & ZANTEN, E. VAN (eds.) (2010). *A survey of word accentual patterns in the languages of the world*. Berlin: Mouton De Gruyter.

HYMAN, L. (2006). Word-prosodic typology. *Phonology*, 23, 225-257.

KUPFERBERG, I. & OLSHTAIN, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of L2 forms. *Language Awareness*, 5, 149-165.

LACHERET-DUJOUR, A. & BEAUGENDRE, F. (1999). *La prosodie du français*, Paris: CNRS Editions.

LANGEWEG, S.J. (1989). *The stress system of Dutch*. Proefschrift RULeiden

LASAGABASTER, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

LORD, G. (2010). The combined effects of immersion and instruction on second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 43(3), 488-503.

MICHAUX, M.-C., HILIGSMANN, PH. & RASIER, L. (2011). Het klemtoonpatroon in de tussentaal van Franstalige leerders van het Nederlands. In: GRUCZA, F. & ZHU, J. (eds.), *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010: Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 321-332.

RASIER, L. (2006). *Prosodie en vreemdetaalverwerving. Accentdistributie in het Frans en Nederlands als vreemde taal*. Onuitgegeven proefschrift, Université catholique de Louvain.

RASIER, L. & PH. HILIGSMANN (2007). Prosodic Transfer. Theoretical and Methodological Issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 41-66.

RIETVELD, A.C.M. & VAN HEUVEN, V.J. (2009). *Algemene fonetiek*. Bussum: Coutinho.

RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2011). Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. In: RUIZ DE ZAROBÉ, Y., SIERRA, J.M. & DEL PUERTO, F.G. (eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*, Bern: Peter Lang, 129-153

SLUIJTER, A. (1995). *Phonetic correlates of stress and accent*. The Hague: Holland Academic Graphics.

- STREEFKERK, B. (2002). *Prominence. Acoustic and lexical/syntactic correlates*. Utrecht: LOT.
- VAN DONZEL, M. (1999). *Prosodic aspects of information structure in discourse*, Utrecht: LOT.
- VAN HEUVEN, V.J. (2002). *Boven de klanken*. Amsterdam: KNAW.