

- in the first grade of primary school on long-term scholastic results: international comparative evidence using PISA 2003. *Education Economics*, 18(1), 1–32.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204–218.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 103–121). American Psychological Association.
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & Bot, K. de (2015). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 36(5), 527–548.
- Vermeer, A. (2020). De context van tweede-taalverwerving en tweedetaalereen. In B. Bossers, F. Kuiken & A. Vermeer (Eds.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 17–48). Coutinho.
- Verspoor, M. H., Schuitemaker-King, J., Rein, E. M. J. van, Bot, K. de, & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs. Vormgeving en prestaties*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Wouters, E., & Aarts, S. (2018). Regressie-analyse. *Podosophia*, 26, 82–87.

EMMI STUIJ is werkzaam als junior onderzoeker bij Expertisecentrum Nederlands. Zij richt zich in onderzoek- en ontwikkelwerkzaamheden op zowel het basis- als voortgezet onderwijs. Ze heeft een brede expertise op taalgebied, onder andere op de thema's meertaligheid en tweetalig onderwijs. E-mail: e.stuij@expertisecentrumnederlands.nl

ANNE-FRANCE PINGET werkt als universitair docent Sociolinguïstiek aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taalvariatie, taalverandering en verschillende aspecten van de verwerving van een tweede taal (taalbeleid, vloeiendheid, accent, taalattitudes, enz.). E-mail: a.c.h.Pinget@uu.nl

Van klank naar schrift en andersom Obstakels in productie en perceptie van het Frans bij Nederlandse leerlingen

SOPHIE BRAND & JANINE BERNIS

Leerlingen hebben steeds meer moeite om betekenis toe te kennen aan de doeltaal zoals die gesproken wordt in alledaagse, authentieke situaties. Deze tendens hangt samen met de manier waarop het luistervaardigheidsonderwijs is ingericht, want zowel in Nederland als in het buitenland richt dit zich vooral op begripsvaardigheid en niet zozeer op de karakteristieken en uitdagingen van hetgeen waarnaar de leerling nu precies luistert. Aan de hand van twee experimenten (een dictee en een voorleestaak) bekijken we voor het Frans welke klanken en/of klankstructuren docenten kunnen aansnijden om zo de luistervaardigheid, en daarmee ook de uitspraak, van leerlingen te versterken.

Luistervaardigheid en uitspraakvaardigheid

Leerlingen hebben steeds meer moeite om betekenis toe te kennen aan alledaags doeltaalgebruik (Brand & Ernestus, 2018; CITO, 2020; Til, 2007). Deze tendens hangt samen met de manier waarop luistervaardigheidsonderwijs is ingericht (Field, 2009; Siegel, 2014). Zowel in Nederland als in het buitenland richt dit zich vooral op hoeveel leerlin-

gen begrijpen en niet zozeer op de karakteristieken en uitdagingen van hetgeen waarnaar ze nu precies luisteren (*what to listen to*) (Tsang, 2019: 233).

De prioriteit ligt vaak bij toetsing van begripsvaardigheid door middel van invuloefeningen en meerkeuzevragen. Leerlingen worden getraind in het toepassen van bepaalde strategieën, waartoe ook niet-talige vaardigheden behoren zoals voorspellen, focussen op signaalwoorden, afleiden uit context en toetsen aan eigen ervaring en kennis van de wereld (Breek, 2003). Dit is de zogenaamde 'top-down' verwerking. Maar daarnaast speelt 'bottom-up' verwerking een belangrijke rol bij het luisteren naar taal (McClelland & Elman, 1986; Norris et al., 2000). Hierbij wordt kennis van klanken en klanksystematiek ingezet bij het ophakken en decoderen van het audiosignaal. Eerdere studies laten zien dat expliciete fonetische en fonologische instructie¹ de perceptie van bepaalde contrasten (Felker et al., 2021) en de luistervaardigheid (Field, 2009; Tsang, 2019) van taalleerders kan bevorderen. Voor dit fijnmazige luisteren is in de onderwijspraktijk echter veel minder aandacht (Breek, 2003; Tsang, 2019).

Leerlingen meer inzicht geven in hoe talen in elkaar zitten en van elkaar verschillen,

sluit aan bij het streven van de Vakvernieuwingscommissie MVT (SLO, 2023) om leerlingen taalbewuster te maken. Door het verkennen van taal en taalgebruik en het ontdekken van verschillen en dwarsverbanden tussen talen, leren leerlingen zowel hun moedertaal als hun vreemde talen effectiever te gebruiken (Broek & Dielemans, 2017; Meesterschapsteam mvt, 2022). Bestaande studies (o.a. Bradlow et al., 1997) tonen bovendien aan dat taalleerders fonetische kennis, opgedaan door intensieve perceptie-training, ook gebruiken in doeltaalproductie.

Deze studie is de eerste fase van een groter onderzoek, waarin we nagaan op welke manier docenten Frans meer aandacht aan klank kunnen besteden, zodat zowel de uitspraak als de luistervaardigheid van Nederlandse leerlingen verbetert. Voordat we ons richten op werkvormen, is een empirische verkenning van het probleem nodig. In deze studie inventariseren we aan de hand van een beperkte steekproef welke moeilijkheden Nederlandse leerlingen tegenkomen bij de uitspraak van het Frans en het fijnmazig luisteren naar deze taal.

Fonetische en fonologische verschillen tussen het Frans en het Nederlands

De Franse en Nederlandse klankinventaris en -systematiek verschillen aanzienlijk van elkaar (zie bijvoorbeeld Berns & Nouveau, 2017). Een aantal van deze verschillen kunnen er – zeker in combinatie – voor zorgen dat zowel spraakproductie als spraakperceptie tot problemen leiden in een Franstalige omgeving:

1. Niet-transparante relatie tussen schrift en klank (ofwel de relatie 'grafeem-foneem')

De afwezigheid van een één-op-één relatie tussen grafemen en fonemen betekent dat

klanken op meerdere manieren kunnen worden geschreven, en andersom. De klinker [o] kan bijvoorbeeld geschreven worden als *o, ô, au, aut, aux, eau, eaux, ot, os*. Dit bemoeilijkt het koppelen van woord- en klankbeeld (Jaffré & Fayol, 2006). Daarnaast hebben veel letters geen fonetische realiteit meer en zijn ze door de eeuwen heen 'silent letters' geworden. Zo zijn er veel werkwoordparadigma's waar de 1e, 2e en 3e persoon enkelvoud en vaak ook de 3e persoon meervoud, homofoon zijn geworden, zoals in een rijtje als *je parle* [paʁl(ə)], *tu parles* [paʁl(ə)], *il parle* [paʁl(ə)], *nous parlons* [paʁlɔ̃], *vous parlez* [paʁle], *ils parlent* [paʁl(ə)].

2. Contrast tussen stemhebbende en stemloze fricatieven (wrijfklanken als [v] en [f])

Het Frans heeft een duidelijk contrast tussen stemhebbende en stemloze medeklinkers, die zich van elkaar onderscheiden door respectievelijk de aan- of afwezigheid van stembandtrilling. Het Nederlands kent deze klanken ook, maar in verschillende regio's wordt dit verschil in meer of mindere mate geneutraliseerd ten gunste van de stemloze variant. Wanneer deze tendens doorwerkt in het Frans van een Nederlandse leerder, zal deze [fu] zeggen voor *vous* ('u/jullie') in plaats van [vu], waarmee het homofoon wordt met het Franse woord voor 'gek', *fou*. Bovendien kent het Nederlands de regel van 'final devoicing', waardoor de eindmedeklinker in bijvoorbeeld *brood* wordt uitgesproken als [t]. Het Frans kent deze regel niet: stemhebbende medeklinkers aan wordeinde blijven stemhebbend. Dit verklaart uitspraakfouten van Nederlandse leerders als [jos] in plaats van [joz] voor *chose* ('ding').

3. Nasale klinkers

Het Frans kent van oudsher 4 nasale klinkers, waarvan er nog steeds 3 duidelijk worden onderscheiden: [ã], [ɛ̃] en [ɔ̃], zoals in *pendant* ('tijdens'), *fin* ('einde') en *bon* ('goed/

lekker'). De nasale medeklinker die in het schrift volgt op een nasale klinker wordt niet uitgesproken: *manger* ('eten') wordt uitgesproken als [mãʒe] en niet als [mãnzɛ]. In het Nederlands komen nasale klinkers alleen (optioneel) voor in Franse leenwoorden zoals *parfum* en *enthousiasme*

Het doel van deze studie is om een beter beeld te krijgen van de moeilijkheden die Nederlandse leerlingen tegenkomen bij de perceptie en uitspraak van deze specifieke eigenschappen van het Frans. De onderzoeksvraag in deze studie luidt dan ook:

In hoeverre vormen (1) de niet-transparante relatie tussen grafemen en fonemen, (2) het contrast tussen stemhebbende en stemloze fricatieven en (3) de nasale klinkers obstakels in de perceptie en uitspraak van het Frans bij Nederlandse leerders?

Methode

Opzet

Om na te gaan in hoeverre bovenstaande verschillen obstakels vormen voor productie en perceptie, namen we twee taken af bij middelbare scholieren:

1. een dictee met niet-gerelateerde zinnen (om top-down strategiegebruik te beperken), waarmee informatie werd verkregen over verwerking van Franse woorden in een zin en bijbehorende klank-schrift-koppelingen;

2. een voorleestaak die inzicht geeft in schrift-klank-koppelingen.

Leerlingen hadden vaker soortgelijke taken uitgevoerd. Beide taken zijn gebaseerd op vocabulaire en grammatica uit de meest gehanteerde onderbouwleergangen (*Grandes Lignes, Libre Service Junior*) en de adviesgrammaticaleerlijn Frans (Kwakernaak et al., 2006). Na afloop volgde een vertaaltak met Frans-Nederlands vocabulaire. Door de woorden in isolatie aan te bieden, konden de leerlingen de betekenis niet afleiden uit de context. Tot slot beantwoordden de leerlingen een aantal taalachtergrondvragen. De taken werden op twee verschillende momenten (voorjaar 2022) uitgevoerd, beide keren tijdens de les Frans.

Participanten

Aan gymnasium-3 leerlingen van een middelbare school in Utrecht en hun ouder(s) of verzorger(s) werd schriftelijk gevraagd om toestemming voor deelname. In de analyse hebben we de leerlingen meegenomen (n = 13) die alle taken hebben kunnen doen, Nederlands als moedertaal hebben en geen dyslexie of gehoorproblemen hebben (tabel 1).

Dictee en voorleestaak

Het dictee bevatte 11 zinnen (Bijlage A). De leerlingen kregen iedere zin, ingesproken door een Franse moedertaalspreker, twee keer klassikaal te horen. Er werd gestart met een oefenzin.

Geslacht	M = 10, V = 3
Gemiddelde leeftijd	14,2 jaar (range: 13-15 jaar)
Opgegroeid (langste tijd gewoond) in	Utrecht (n = 12), Zuid-Holland (n = 1)

Tabel 1. Demografische kenmerken

Bij de voorleestaak diende een fragment uit *Les récés du petit Nicolas* (Sempé & Goscinny, 1994, p. 35) als basis voor een dialoog van 314 woorden (Bijlage B). Voordat de opname (in Audacity) werd gestart, lazen de leerlingen de tekst (Arial 12, regelafstand 1,5) één keer in stilte door. De audio-opnames werden orthografisch getranscribeerd waarbij het geluidssignaal door de onderzoekers als uitgangspunt werd genomen. Bij onvoldoende uitsluitsel werd het spectrogram gebruikt en bij twijfel werd altijd de tweede onderzoeker ingeschakeld. Voor 2 van de 13 opnames werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gemeten; Cohen's kappa liet hierbij een hoge mate van overeenstemming zien ($k = 0,94$, $p < 0,001$).

Vertaaltaak
Tot slot vertaalden de leerlingen een selectie van woorden (39 items) afkomstig uit het dictee en de voorleestaak zonder vertaaltool of woordenboek (Bijlage C).² Hierin kwamen verschillende fonologische moeilijkheden voor. De antwoorden van leerlingen gaven inzicht in het mogelijke effect van lexicale voorkennis op productie en perceptie.

Resultaten

Hieronder volgen de resultaten van het dictee en de voorleestaak. Om deze resultaten te kunnen interpreteren, wordt eerst de vertaaltaak besproken.

	% correct
cent, l'avion, la sœur, neuf, le poisson, froid	80-100%
rose, aujourd'hui, l'Asie, hier, les États-Unis	60-80%
il est défendu (défendre), grave, la balle, le vase	40-60%
la gorge, une boule, est assis (asseoir), le boulanger, ils ont vu (voir), jaune, le courage, la nuit, l'hiver	20-40%
la jupe, il s'est mis à lire (se mettre à), a ramassé (ramasser), le morceau, tu lui avoueras (avouer), pleurer, j'ai cassé (casser), le paysan, il faut (falloir), l'oiseau, le désert, il te punira (punir), la chaise, envoyer, se réunissent (se réunir)	0-20%

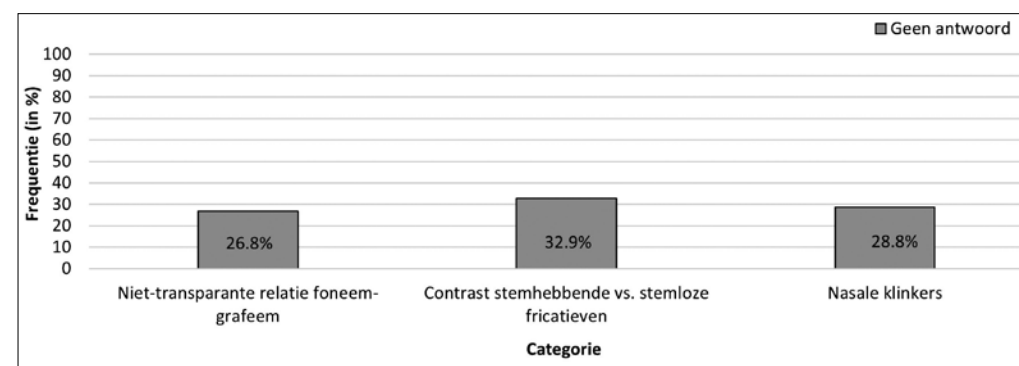
Tabel 2. Gemiddeld aantal correcte vertalingen

Niet-transparante relatie foneem-grafeem (n = 35)	Stemhebbende vs. stemloze fricatieven (n = 36)	Nasale klinkers (n = 17)
eu, œu, au, oi, eaux, ou, ui, ai; h in initiële positie; s, x, ds, t, er en ent in finale positie	/s/ ~ /z/ /f/ ~ /v/ /ʃ/ ~ /ʒ/	/ã/, /õ/

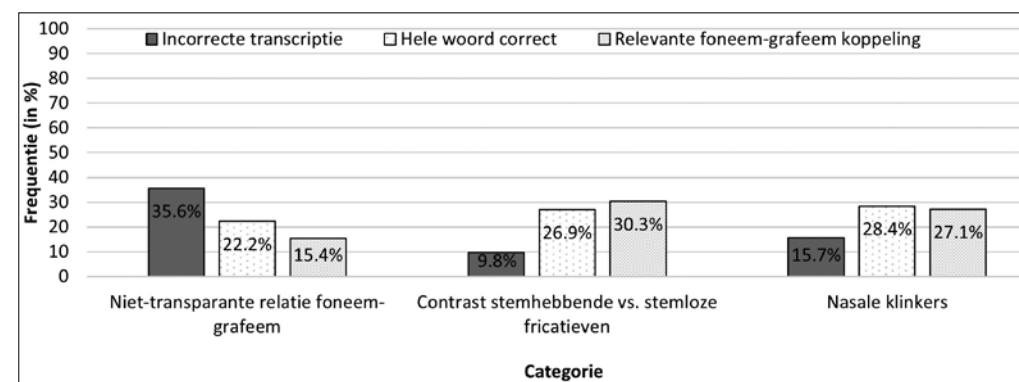
Tabel 3. Categorieën in het dictee

Vertaaltaak
Gemiddeld werd 37,3% van de woorden correct vertaald (SD: 12,5). Tabel 2 specificeert de scores voor de verschillende woorden.
Er bestaat grote variatie in de mate waarin de items herkend worden. Op sommige woorden die leerlingen in een vroeg stadium van hun schoolcarrière aangeboden krijgen, blijken ze goed te scoren zoals op *la sœur* en *hier*, terwijl voor woorden als *la nuit*, *la jupe* en *jaune* het omgekeerde geldt. De verschillende fonologische moeilijkheden van het Frans zijn op alle niveaus in tabel 2 terug te vinden. Wel valt op dat leerlingen over het algemeen met langere woorden meer moeite hebben. Tegen de achtergrond van deze resultaten bespreken we hierna de uitkomsten van de andere taken.

Dictee
Per categorie uit tabel 3 werd berekend hoe vaak een woord waarin de betreffende klank voorkwam volledig correct gespeld was of volledig ontbrak. Indien het woord niet volledig correct was, werd gekeken hoe vaak er een letter(combinatie) werd gebruikt die de doelklank kan representeren, ongeacht de verdere correcte spelling van het woord (bijvoorbeeld de *f* in *frois* voor *froids*, 'koud', en de *s* in *sentre* voor *centre*, 'centrum').
De leerlingen konden regelmatig geen touw vastknopen aan de woorden met de eigenschappen uit tabel 3. Figuur 1 laat zien dat in elk van de categorieën 25% à 30% van de targetwoorden compleet ontbraken. Woorden met stemhebbende en stemloze



Figuur 1. Aantal keren dat er geen antwoord werd genoteerd



Figuur 2. Onderverdeling gegeven antwoorden dictee

fricatieven bleken de leerlingen relatief het lastigst te vinden (gemiddeld aantal leerlingen zonder antwoord = 4,3, SD = 3,6), gevolgd door de woorden met nasale klinkers (gemiddelde = 3,7, SD = 2,9). Ze probeerden nog het vaakst betekenis toe te kennen aan woorden met niet-transparante fonemen (gemiddelde = 3,5, SD = 3,6). Echter, zoals blijkt uit figuur 2, waren de transcripties voor deze laatste categorie relatief vaak incorrect. De leerlingen konden de Franse klanken nog niet koppelen aan het bijbehorende woordbeeld, zoals ook blijkt uit de incorrecte transcripties voor het woord *la nuit* ('de nacht'). De finale *t*, die niet wordt uitgesproken, werd door de meeste leerlingen (84,6%) niet getranscribeerd: *l'annui*, *la nuie*, *noie*, *la luie*, *nui*.

Figuur 2 laat verder zien dat de leerlingen de nasalen vaker correct transcribeerden. Hiervoor zijn meerdere redenen te geven. Allereerst zijn nasalen saillante onderdelen in de uitspraak, en daarmee makkelijker te detecteren (Malmberg, 1975). Daarnaast zijn leerlingen via Franse leenwoorden (bijvoorbeeld *parfum*, *documentaire*) er al enigszins vertrouwd mee. Het aantal mogelijke letter-

combinaties om uit te kiezen voor nasalen is bovendien beperkter. Hoewel leerlingen nasaliteit over het algemeen heel goed herkennen, bleek het detecteren van de juiste nasaal niet altijd even makkelijk. De [ã] in *cent* ('honderd') werd bijvoorbeeld door 8 van de 13 leerlingen (61,5%) incorrect als [ɔ̃] of [ɛ̃] waargenomen.

Net als de nasalen werden de fricatieven relatief vaak correct gekoppeld. De transcripties laten desalniettemin zien dat ook klanken uit deze categorie af en toe nog een obstakel vormden, zoals tabel 4 opsomt voor woordbegin.

Meerdere factoren lijken hier te interageren: kennis van respectievelijk het Nederlandse en Franse schrift, transfer van Nederlandse klanksystematiek en reeds opgedane kennis van de Franse uitspraak. Het resultaat voor *chaise* is allereerst opvallend, aangezien leerlingen hier relatief slecht op scoorden in de vertaaltaak (7,7% correct). Ook al kennen leerlingen het woord in isolatie dus nog niet, op basis van inbedding in een zin en/of kennis van andere woorden die ze al vroeg leren als *chat* ('kat') en *chercher*

[s]	Deze klank wordt goed herkend, maar de leerlingen herkennen het woord als zodanig nog niet altijd en we zien zowel <i>c</i> als <i>s</i> terug in het schrift.
[ʃ]	Ook [ʃ] wordt in deze positie met vrij veel gemak gedetecteerd. <i>Chaise</i> ('stoel') wordt door 10 van de 13 leerlingen aan het juiste grafeem gekoppeld. In 7 gevallen wordt de rest van het woord incorrect gespeld, zoals te zien is in <i>chez</i> , <i>ches</i> , <i>choisez</i> en <i>chèze</i> .
[f], [v], [ʒ]	Hier was het beeld minder eenduidig. De beginklank in woorden als <i>fromage</i> ('kaas'), <i>vous</i> ('u, jullie'), <i>j'ai</i> ('ik heb') en <i>Geneviève</i> leverden relatief weinig problemen op. <i>Froid</i> ('koud'), <i>verte</i> ('groen'), <i>vont</i> ('gaan', 3 mv.) en <i>vu</i> ('gezien') werden eveneens goed herkend, al bevatten ze soms nog een kleine spelfout (die niets te maken had met de doelklank). <i>Jupe</i> ('rok'), <i>faut</i> ('moet') en <i>fruit</i> ('fruit') behoorden tot de moeilijkere items.

Tabel 4. Transcripties aan woordbegin

('zoeken'), kunnen ze de koppeling tussen klank en schrift toch al maken. Datzelfde zien we in het geval van *Geneviève* waar de beginklank correct werd getranscribeerd, maar de overige klanken werden gekoppeld aan bekende woorden of lettercombinaties, zoals de antwoorden *j'aime*, *je*, *j'envieue* illustreren.

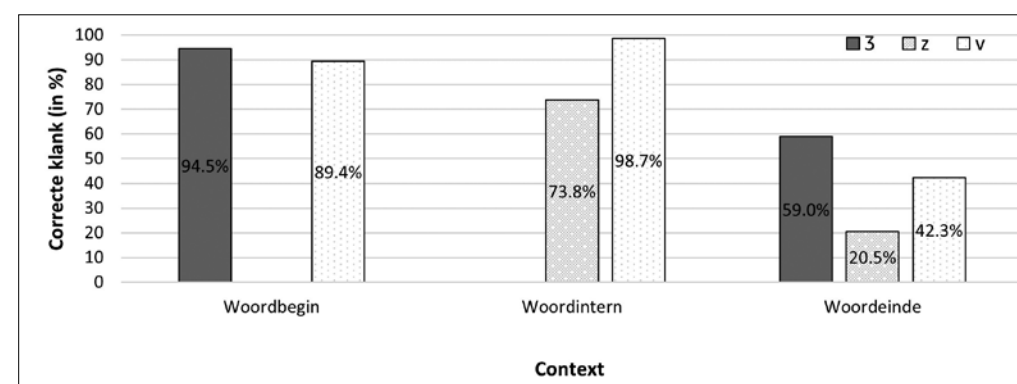
Dezelfde invloed van lexicale kennis zien we bij items als *fromage*, *vous*, *j'ai*, *froid*, *verte*, *vont* en *vu*, die in de onderbouw worden geleerd, hoog scoren bij de vertaaltaak en door onze deelnemers goed worden herkend. De woorden *jupe*, *faut* en *fruit* vonden de leerlingen perceptueel duidelijk moeilijker. In de eerste twee gevallen zien we ook lage scores in de vertaaltaak (tabel 2). Fruit, dat orthografisch lijkt op het Nederlandse equivalent, blijkt fonetisch een uitdaging voor de leerlingen. Dit heeft mogelijk te maken met het complexe klankcluster [fru] aan woordbegin, gepaard door de in het Nederlands niet-bestaande met de *silent letter t* op wordeinde.

Ook in woordinterne en woordfinale positie baseren leerlingen zich op reeds bestaande lexicale en fonetische kennis. Dat kan soms ook leiden tot een incorrecte koppeling tussen klank- en woordbeeld. In het geval van *désert*, een onbekend woord (tabel 2), werd de [z] door 69,2% van de leerlingen gekop-

peld aan [s] in *dessert*, een woord waarmee ze blijkens hun vertalingen (*toetje*, *nagerecht*, *dessert*) vertrouwd zijn en dat ze als Frans leenwoord in het Nederlands kennen. Uit de antwoorden voor *olives* blijkt dat 6 leerlingen (46,2%) dit woord in combinatie met het voorafgaande lidwoord *des* verkeerd koppelden aan de voor hen bekende chunk *désolé* ('sorry'), waardoor de [v] ontbrak. Items als *Asie* ('Azië'), *envoyer* ('sturen') en *région* ('regio') bleken ook moeilijk. Dat kan in het geval van *envoyer* komen doordat het woord in een later stadium wordt geleerd (tabel 2) en in het geval van *Asie* en *région* doordat het complexe Franse klankbeeld, net als in *des olives*, de koppeling aan de Nederlandse cognaten belemmert.

Voorleestaak

Wanneer we kijken naar de stemhebbende fricatieven, zien we dat grafemen die staan voor de klank [ʒ] het vaakst correct werden uitgesproken (gemiddeld aantal leerlingen met een correcte uitspraak = 11,7, SD = 1,3), gevolgd door [v] (gemiddelde = 11,4, SD = 1,6) en [z] (gemiddelde = 5,1, SD = 7,9). Figuur 3 zoomt verder in op verschillende posities in een woord.³ Aan woordbegin en woordintern traden nauwelijks problemen op. De hoge score voor woordinitiële³ kunnen we



Figuur 3. Stemhebbende fricatieven

terugvoeren op de vroege verwerving van deze klank via items als *je* ('ik') en *j'ai* ('ik heb'). We zien meer incorrecte producties op woordeinde. 84,6% van de leerlingen sprak de *v* in *grave* uit als [f], de *s* in *vase* werd vaak (84,6%) een [s], en 46,2% van de leerlingen sprak de finale stemhebbende fricatief in *garage*, notabene een Frans leenwoord, als een stemloze [ʃ] uit. Nederlandse invloed, met name van *final devoicing*, is duidelijk merkbaar.

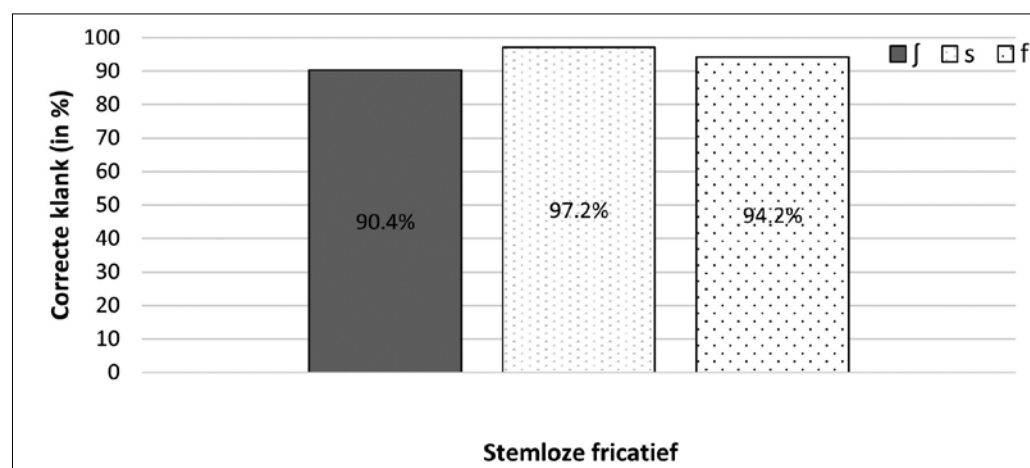
De uitspraak van stemloze fricatieven bleek echter nauwelijks problematisch (figuur 4). Incidenteel was sprake van hypercorrectie: de stemloze [f] in *faut* werd als een stemhebbende [v] geproduceerd of de stemloze [ʃ] in *chéri* veranderde in [ʒ].

Ook de productie van niet-transparante grafemen ging de leerlingen over het algemeen gemakkelijk af (tabel 5). Opvallend is dat bij een incorrecte uitspraak de invloed van andere talen zoals Nederlands, Engels en Spaans duidelijk hoorbaar was.

In tabel 6 zien we dat de niet-transparante grafemen als onderdeel van een werkwoord-uitgang in de meeste gevallen correct werden uitgesproken. De lettercombinatie *-aient*

vormt hierop een uitzondering. De meeste leerlingen produceerden hier een nasaal, naar analogie met hun reeds aanwezige kennis van uitspraakregels in het Frans die voorschrijven dat woorden eindigend op *-ent* (bijvoorbeeld, *vent* ('wind'), *lentement* ('langzaam') met een nasale klank worden uitgesproken. Deze inventieve koppeling helpt leerlingen de schriftelijke vorm makkelijker te onthouden.

De leerlingen blijken een duidelijk besef te hebben van het bestaan van nasalen, maar toch duiken ook hier weer een aantal vermeldenswaardige moeilijkheden op. Bij woorden als *content* ('tevreden'), *maman* ('mama') en *dans* ('in') wordt de uitspraak met enige regelmaat beïnvloed door hun Nederlandse *faux amis*. Ook wordt de nasale medeklinker nog dikwijls uitgesproken om de uitspraak te vergemakkelijken, zeker als een andere medeklinker volgt (bijvoorbeeld *n* in *continu* ('doorgaan'), *demand* ('vragen')). Drie woorden leverden relatief veel incorrecte realisaties op. In de eerste twee gevallen leidde dit tot neutralisatie tussen de mannelijke en vrouwelijke vorm: *un* ('een') werd door 84,6% van de leerlingen als [yn] uitgesproken en klonk daardoor hetzelfde als *une*; *fin* ('einde')



Figuur 4. Stemloze fricatieven

werd door 69,2% van de leerlingen als [fin] uitgesproken en werd identiek aan *fine* (de vrouwelijke vorm van het bijvoeglijk naamwoord *fin* 'fijn'). De nasaal in *défendu* klonk bij 92,3% van de leerlingen als [ɛn].

De voorleestaak laat zien dat lexicale onbekendheid geen absolute voorspeller is voor de incorrecte uitspraak van een woord. Zo zien we dat ondanks het feit dat de leerlingen bijvoorbeeld moeite hadden met het vertalen van de werkwoordsvormen *est assis*

(23,1% correct) en *il faut* (0% correct), en het zelfstandig naamwoord *la jupe* (0% correct), de meeste leerlingen deze vormen toch correct konden uitspreken (respectievelijk 76,9%, 76,9% en 84,6% correct). Uit deze voorbeelden blijkt dat leerlingen wel in staat zijn grafemen aan Franse klanken te koppelen en de opgedane kennis toe te passen op nog onbekende woorden. Als lexicale en fonetische kennis van het Frans ontbreken, blijken leerlingen zich te beroepen op hun

GRAFEEM	CORRECTE UITSPRAAK	BIJZONDERHEDEN INDIEN INCORRECT
s / t	91,0%	
ai	89,1%	
eau(x)	84,6%	Nederlandse diftong, zoals in <i>auto</i>
ou	84,6%	Nederlandse diftong, zoals in <i>koud</i>
au	73,1%	Nederlandse diftong, zoals in <i>auto</i>
oi	73,1%	invloed Engels, <i>histoire</i> → [ori]
qu(e)	68,1%	[kw] i.p.v. [k] en incidenteel invloed Spaans [ke] in <i>que</i>
ue / ué	61,5%	invloed Engels, <i>continué</i> → [ju(we)]
ui	50,5%	[w(i)] i.p.v. [ʏ]
eui	46,2%	Nederlandse <i>eu</i> , als in <i>reus</i>
e	35,6%	[ə] in eerste lettergreep → [e] (<i>retourné</i> , <i>regarde</i>)
h	0,0%	invloed van Nederlands, Engels: [h] → <i>histoire</i>

Tabel 5. Niet-transparante grafemen

GRAFEEM	CORRECTE UITSPRAAK	BIJZONDERHEDEN INDIEN INCORRECT
ais, ait	90,8%	
st	88,5%	
as / es	78,9%	
er	78,6%	
aient	0,0%	nasaal in 92,3%, <i>étaient</i> → [etajã], [etajẽ]

Tabel 6. Niet-transparante grafemen in werkwoorduitgangen

kennis van grafeem-foneemkoppelingen uit hun moedertaal of andere talen.

Discussie en conclusie

Uit de hierboven gepresenteerde resultaten blijkt dat zowel de niet-transparante klanken, als de stemloze en stemhebbende fricatieven en de nasalen obstakels vormen in de uitspraak en perceptie van het Frans bij Nederlandse leerders. De resultaten geven ons informatie over de verschillende bronnen van kennis en strategieën die worden ingezet.

Het ontcijferen van relatief eenvoudige en korte Franse zinnestelsels, uitgesproken door een moedertaalspreker blijkt lastig. Als een woord lexicaal nog onbekend is, is het vaak moeilijk om een mogelijke schriftelijke vorm aan het akoestisch signaal te koppelen. Andersom geldt ook dat woorden die leerlingen schriftelijk wél blijken te kennen (zoals de vertaaltaak bevestigt), vaak niet worden herkend in mondelinge vorm. Lexicale kennis blijkt dus voor een groot deel schriftgebaseerd, en omdat in het Frans door de vele onregelmatigheden schrift en uitspraak ver van elkaar af kunnen staan, is het voor leerlingen lastig mondelinge vormen te herkennen.

Dit dominante effect van het schrift is ook merkbaar in productie, waar realisaties opduiken die duidelijk een lettergebaseerde uitspraak verraden: een tussenstrategie die leerlingen in staat stelt de schrijfwijze van een woord wel al te onthouden, maar die hen vaak nog niet stuurt richting een correcte uitspraak. Woorden (bijvoorbeeld persoonlijke voornaamwoorden) of lettercombinaties (denk aan *-eaux*) die veel voorkomen en waarvan leerlingen ook al de klankkoppeling hebben kunnen maken gaan goed, en kunnen, in lijn met een bottom-up benadering, brokjes vormen die hen helpen om een onbekend woord uit te spreken. Maar als leerlingen

zich in de productie nog niet of onvoldoende op kennis van het Frans kunnen beroepen, dan leunen ze op hun kennis van klank- en schriftkoppeling van het Nederlands of van andere talen.

Om de verkregen inzichten te kunnen generaliseren naar andere contexten is het zinvol hetzelfde onderzoek uit te voeren onder een groter aantal leerlingen, uit verschillende regio's van Nederland en met verschillende taalvaardigheidsniveaus. Voor de bovenbouw zouden eveneens fenomenen die boven individuele woorden uitstijgen, als liaison of zinsintonatie, onder de loep genomen kunnen worden.

Suggesties voor de praktijk

Uit onze resultaten blijkt in ieder geval dat het van belang is om leerlingen al in een vroeg stadium vertrouwd te maken met de Franse klanksystematiek. Dit kan op een eenvoudige manier door leerlingen bijvoorbeeld tijdens uitleg van grammatica of werkwoordsrijtjes al kort attent te maken op karakteristieken van de uitspraak in relatie tot schrift. Maar zeker ook bij lezen, luisteren, spreken en schrijven kan bewustwording van Franse klanken op allerlei manieren worden geïntegreerd. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het laten onderstrepen van verschillende sisklanken in een orthografische transcriptie tijdens het luisteren naar een authentiek fragment, om leerlingen vervolgens het verschil tussen stemhebbende en stemloze varianten te laten ontdekken. Of aan het laten zoeken van bijvoorbeeld nasalen of het verschil tussen [ʃ] (bv. in *chemise*) en [ʒ] (bv. in *journal*) in een tekst die ze moeten lezen. Dergelijke activiteiten hoeven niet veel extra tijd te kosten en kunnen systematisch worden ingebouwd in bestaande opdrachten. Op deze manier is al vrij makkelijk winst te behalen. Leerlingen kunnen ook spelenderwijs vertrouwd worden

gemaakt met de koppeling tussen klanken en grafemen (en andersom). Met klankenbingo kunnen leerlingen bijvoorbeeld worden uitgedaagd om op een vel met diverse minimale paren woorden weg te strepen die worden uitgesproken door de docent. Na een eerste ronde kan deze oefening worden herhaald, al dan niet met nieuwe woorden, waarbij leerlingen zelf woorden voor hun medeleerlingen moeten uitspreken. Een dergelijke activiteit draagt bij aan een betere verankering van de relatie tussen grafemen en klanken.

Dit soort grotere en kleinere activiteiten komt uiteraard ook de communicatieve vaardigheden ten goede. Door een opdracht gericht op Franse klanken voorafgaand aan een gespreksvaardigheidsoefening ter bewustwording in te zetten (als *pre-task*, Ellis, 2003), kunnen leerlingen zich tijdens het uitvoeren van deze taak (*during-task*, Ellis, 2003) waarschijnlijk beter verstaanbaar maken en deze kennis ook inzetten om hun gesprekspartner beter te begrijpen. Na afloop van de taak (*post-task*, Ellis, 2003) kan het opgenomen gesprek worden teruggeluisterd en kunnen leerlingen zelf proberen te traceren waar de productie en perceptie van specifieke Franse klanken het communicatieve doel hebben gehinderd en waar juist bevorderd. Ook docenten kunnen op deze manier gericht feedback geven. Zo worden leerlingen zich bewust van de meerwaarde van het zich eigen maken van de klanksystematiek van het Frans voor hun productieve en receptieve vaardigheden.

Door de klanksystematiek van het Frans op te nemen als een terugkerend onderdeel van het curriculum bij de verschillende (deel)vaardigheden, bijvoorbeeld met een *pre-*, *during-* en *post-task* opzet, kunnen we leerlingen stapsgewijs beter toerusten op het ontcijferen van wat ze horen, maar hen ook letters met gemak laten omzetten in klanken - en niet in een tussenrepresentatie die enkel bedoeld is om de lettersequentie te kunnen

onthouden voor een schriftelijke woordjes-toets. En of het nu gaat om het Frans of een andere moderne vreemde taal, een sensibilisering van leerlingen van hoe de doeltaal klinkt en hoe uitspraak en schrift zich tot elkaar verhouden, stelt hen in staat meer op hun kennis van de doeltaal te leunen, met vertrouwen naar die doeltaal te luisteren en deze zelf mondeling te gebruiken.

NOTEN

1. Fonetiek heeft betrekking op de realisatie van klanken. Fonologie verwijst naar betekenisonderscheidende contrasten.
2. Lexicale kennis omvat uiteraard meer dan enkel de betekenis in isolatie, maar bijvoorbeeld ook kennis over cognaten, register, antoniemen en synoniemen (bijv. Nation, 2001). In deze studie nemen we primair mee of semantische lexicale voorkennis van positieve invloed is op mondelinge productie en perceptie.
3. De klanken kwamen niet in alle posities voor, vandaar dat voor woordinitiële en -interne positie slechts twee contexten zijn weergegeven.

LITERATUUR

- Berns, J. & Nouveau, D. (2017). Les Néerlandophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (éds.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. (pp. 174–179). Paris: CLE international.
- Bradlow, A., Pisoni, D., Akahane-Yamada, R. & Tohkura, Y. (1997). Training Japanese listeners to identify English /ɹ/ and /l/. *Journal of the Acoustical Society of America*, 101, 2299–2310.
- Brand, S. & Ernestus, M. (2018). Listeners' processing of a given reduced word pronunciation variant directly reflects their exposure to this variant: Evidence from native listeners and learners of French. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*,

- 71(5), 1240–1259.
- Breek, L. (2003). Moet je horen! *Levende Talen Magazine*, 90(3), 5–8.
- Broek, E. van den, & Dielemans, R. (2017). Bewuste taalvaardigheid in de klas. *Levende Talen Magazine*, 104(4), 12–16.
- CITO (2020). Toelichting bij de normering Kijk- en luistertoetsen MVT 2020. Geraadpleegd via <https://www.cito.nl/-/media/files/voortgezet-onderwijs/kijk-en-luistertoetsen/adviesnormen/cito-toelichting-adviesnormen-klt-2020.pdf?la=nl-nl&hash=126B8722E5EDD5F057EF21479C9466D2E0A0913B>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Felker, E., Janse, E., Ernestus, M. & Broersma, M. (2021). How explicit instruction improves phonological awareness and perception of L2 sound contrasts in younger and older adults. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 13(3), 372-408.
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoeflaak, A. (1994). *Decoderen en interpreteren*. Academisch Proefschrift. Universiteit Leiden.
- Jaffré, J-P. & Fayol, M. (2006). Orthography and literacy in French. In R. M. Joshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 81–104). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Kwakernaak, E., Vries, E. de, Pieper, H., Canton, J., Mulder, W. & Meijer, D. (2006). *Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans*. Enschede: SLO.
- Malmberg, B. (1975). *Phonétique française*. Malmö: Hermods Förlag.
- McClelland, J. L. & Elman, J. L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 18(1), 1–86.
- Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen (2022). *Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen*. Geraadpleegd op 17 mei 2022 via <https://modernevreemdetalen.vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/sites/6/2022/04/Basistekst-visie-4-4.pdf>
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, D., McQueen, J. M., & Cutler, A. (2000). Merging information in speech recognition: Feedback is never necessary. *Behavioral and Brain Sciences*, 23(3), 299-325.
- Sempé, J.-J. & Goscinny, R. (1994). *Les récits du petit Nicolas*. Paris: Éditions Gallimard.
- Siegel, J. (2014). Exploring L2 listening instruction: Examination of practice. *ELT Journal*, 68(1), 22–30.
- SLO (2023). *Conceptraamwerk, selectie van concepteindtermen en conceptkarakteristieken Moderne Vreemde Talen. Tussenproducten voor Adviesperiode 2*. Enschede: SLO.
- Til, A. van (2007). Het niveau van de luistervaardigheid in de moderne vreemde talen door de jaren heen. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 5–9.
- Tsang, A. (2019). The synergistic effect of phonology and songs on enhancing second/foreign language listening abilities. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(2), 232-243.
- SOPHIE BRAND werkt als vakdidacticus Frans en lerarenopleider aan de Radboud Docenten Academie. Haar onderzoek richt zich met name op het bevorderen van het fonetisch en fonologisch bewustzijn bij middelbare scholieren. E-mail: sophie.brand@ru.nl
- JANINE BERNS is als docent en onderzoeker verbonden aan de opleidingen Franse Taal en Cultuur, de Master Linguistics en de Educatieve Master van de Radboud Universiteit. Haar onderzoek richt zich zowel op taalvariatie en taalverandering als op tweedetaalverwerving en vreemdetaalverwerving. E-mail: janine.berns@ru.nl

Bijlage A**Zinnen uit dictee**

1. J'aime découvrir des lieux inconnus.
2. Les deux sœurs se réunissent à deux heures.
3. Les hivers sont froids au centre des États-Unis.
4. Hier, j'ai mangé des olives et du fromage.
5. Vendredi, mes grands-parents vont en Asie en avion.
6. La nuit, ils ont vu un poisson dans le désert.
7. Il y a cent oiseaux jaunes dans l'appartement.
8. Aujourd'hui, ils sont avec vous.
9. Savez-vous s'il faut envoyer les fruits au boulanger?
10. L'enfant est assis sur la chaise.
11. Nous avons de bons paysans dans notre région.
12. Geneviève a acheté une nouvelle jupe verte.

Bijlage C**Woorden uit de vertaaltaak**

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. la sœur | 21. la chaise |
| 2. se réunissent (se réunir) | 22. paysan |
| 3. l'hiver | 23. le vase |
| 4. froid | 24. rose |
| 5. les États-Unis | 25. la balle |
| 6. hier | 26. j'ai cassé (casser) |
| 7. l'Asie | 27. pleurer |
| 8. l'avion | 28. il est défendu (défendre) |
| 9. la nuit | 29. tu lui avoueras (avouer) |
| 10. un poisson | 30. il te punira (punir) |
| 11. ils ont vu (voir) | 31. le morceau |
| 12. le désert | 32. a ramassé (ramasser) |
| 13. cent | 33. il s'est mis à lire (se mettre à) |
| 14. oiseau | 34. une boule |
| 15. jaune | 35. la gorge |
| 16. aujourd'hui | 36. courage |
| 17. il faut (falloir) | 37. grave |
| 18. envoyer | 38. neuf |
| 19. le boulanger | 39. une jupe |
| 20. est assis (asseoir) | |

Bijlage B**Voorleestaak**

Je gaat zo meteen een verhaal lezen over Nicolas. Het verhaal is gebaseerd op het bekende *Les récrés du petit Nicolas* van de auteurs Sempé & Goscinny. In het verhaal komen Nicolas, zijn moeder en zijn vader aan het woord. De namen van de personages links in de kantlijn hoef je niet op te noemen. Maak er, door te variëren met je stem, een spannend verhaal van dat zo als onderdeel van een audioboek zou kunnen worden opgenomen. Vergeet niet ook de titel op te lezen. Je kunt de tekst nu eerst in stilte lezen. Daarna lees je het verhaal hardop voor.

Le vase rose du salon

- Nicolas: J'étais à la maison, en train de jouer avec ma balle tout neuve, quand, bing ! j'ai cassé le vase rose du salon. Maman, dans sa belle jupe verte, est venue vite. Moi, je me suis mis à pleurer.
- Maman: 'Nicolas!' m'a dit Maman, 'tu sais qu'il est défendu de jouer à la balle dans la maison! Regarde ce que tu as fait: tu as cassé le vase rose du salon! Ton père l'aimait beaucoup, ce vase. C'est grave ! Quand il viendra, tu lui avoueras ce que tu as fait, il te punira et ce sera une bonne leçon pour toi!'
- Nicolas: Maman a ramassé les morceaux de vase qui étaient sur le tapis et elle est allée dans la cuisine. Moi, j'ai continué à pleurer, parce qu'avec Papa, le vase, ça va faire des histoires... Papa est arrivé de son bureau, il s'est assis dans son fauteuil, il a ouvert son journal et il s'est mis à lire.
- Maman: Maman m'a appelé dans la cuisine et elle m'a dit: 'Nicolas, il faut avoir du courage dans la vie. Tu es un grand garçon. Maintenant, tu vas aller dans le salon et tout avouer à Papa!'
- Nicolas: Chaque fois qu'on me dit que je suis un grand garçon, j'ai des problèmes, c'est vrai à la fin! Je suis allé chez papa dans le garage. 'Papa...' j'ai dit.
- Papa: Hmm?' a dit Papa, qui a continué à lire son journal.
- Nicolas: 'J'ai cassé le vase rose du salon', j'ai dit très vite à Papa, et j'avais une grosse boule dans la gorge.
- Papa: 'Hmm?' a dit Papa. 'C'est très bien, mon chéri, va jouer'.
- Nicolas: Je suis retourné dans la cuisine drôlement content.
- Maman: Maman m'a demandé: 'Et qu'est-ce qu'il t'a dit?'
- Nicolas: 'Il m'a dit que c'était très bien, mon chéri, et que je pouvais continuer à jouer', j'ai répondu

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Je krijgt het pas door als je het ziet; Oogbewegingen als venster op tekstbegrip in onderzoek en onderwijs

KEES DE GLOPPER

Patrick Rooijackers (2023). *Oog voor diep begrip. Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Universiteit Utrecht/Cito. 269 blz. ISBN: 978-94-6473-022-7.

Op 17 februari jongstleden verdedigde Patrick Rooijackers met succes zijn proefschrift *Oog voor diep begrip*. Daarin beschrijft hij met behulp van registratie van oogbewegingen hoe vwo-leerlingen teksten met vragen te lijf gaan en toetst hij wat de effecten zijn van een didactiek voor tekstbegrip waarin vwo-leerlingen observerend leren aan de hand van oogbewegingsfilmpjes van vaardige en minder vaardige lezers. In zijn kloeke boek met harde kaft doet Rooijackers verslag van zes studies. Al dat werk is inmiddels gepubliceerd en niet ongezien gebleven: maar liefst tweemaal op rij won Rooijackers de prijs voor het beste artikel gepubliceerd in *Pedagogische Studiën*. Dat is niet alleen een welverdiende pluim op de hoed van de promovendus en zijn begeleiders, maar ook een welkome blijk van erkenning voor het vakdidactisch onderzoek dat sinds 2014 met subsidie vanuit het Dudoc-Alfa programma wordt uitgevoerd.

Oog voor diep begrip doet op heel heldere en leesbare wijze verslag van interessant en gedegen onderzoek dat niet alleen bijdraagt aan de wetenschap, maar zich ook mengt in het vakdidactische debat over onderwijs in tekstbegrip. In dit besprekingsartikel belicht ik beide aspecten. Aan de hand van de hoofd-

stukken 2 tot en met 6 behandel ik eerst doel, opzet en resultaten van de empirische studies. Vervolgens sta ik stil bij het eerste en het laatste hoofdstuk waarin verleden, heden en toekomst van het onderwijs in tekstbegrip aan bod komen.

De tekst met vragen: beschrijvend onderzoek naar het lees- en antwoordproces

In hoofdstuk 2 tot en met 4 staat de tekst met vragen centraal. Rooijackers onderzoekt eerst beschrijvend en 'waardenvrij' en vervolgens experimenteel en 'kritisch' (p. 30) het functioneren van de in het Nederlandse leesonderwijs gangbare tekst-met-vragen. In hoofdstuk 2 en 3 doet hij verslag van twee zorgvuldig opgezette descriptieve studies naar tekstbegrip van vwo-leerlingen. De studies hebben een bijna identiek design; ze gebruiken dezelfde teksten met vragen, procedures en metingen, maar verschillen qua participanten. In hoofdstuk 2 figureren 16 vwo-4 leerlingen. In hoofdstuk 3 gaat het om 52 leerlingen, opnieuw¹ 16 leerlingen uit vwo-4, maar nu ook 17 uit vwo-2 en 19 uit vwo-6. Het verschil in deelnemers gaat gepaard met verschil in onderzoeksdoel en -vragen. In hoofdstuk 2 staat het lees- en antwoordproces centraal; in hoofdstuk 3 gaat het vooral om de toename in vaardigheid van vwo-2 naar vwo-6.

De leerlingen kregen op een computerscherm vier teksten aangeboden van 240 tot