

# De zin en onzin van uitspraakonderwijs

WANDER LOWIE

## *‘Teaching English pronunciation is a piece of cake.’ Luuk van Buuren*

*In een tijd van toenemende Engelstaligheid onder Nederlanders en de ontwikkeling van ‘European English’ kan men zich terecht afvragen of het nog wel zin heeft om tijd en moeite te besteden aan de verbetering van de uitspraak van het Engels van Nederlandse scholieren. Nederlandse scholieren zijn immers over het algemeen redelijk verstaanbaar. Wellicht tegen de tijdgeest in zal ik in dit artikel betogen dat uitspraakonderwijs zeer zinvol kan zijn, mits de juiste methode wordt toegepast. Ook zal ik een poging doen de recente ontwikkelingen uit het onderzoek op dit gebied te vertalen naar enkele praktische adviezen voor een beter uitspraakonderwijs.*

Een belangrijke overweging bij het geven van uitspraakonderwijs is het doel dat ons voor ogen staat. Dit doel kan variëren van een uitspraak die zoveel mogelijk lijkt op die van moedertaalsprekers tot een uitspraak die niet leidt tot misverstanden en alles daartussenin. In de recente literatuur wordt meer en meer gewezen op de zinloosheid van het streven naar een moedertaalachtige uitspraak. Van Oostendorp (2001) bijvoorbeeld vindt dat het

Engels niet alleen van de Engelsen is, maar van ons allemaal. We mogen de taal daarom allemaal op onze eigen manier uitspreken. Dit standpunt is nuttig als referentiekader, maar heeft weinig realiteitszin. Zonder enige norm zal de onderlinge verstaanbaarheid van sprekers van verschillende varianten van het Engels zeker in het geding komen. Een realistischer standpunt is dat van Jennifer Jenkins (2000) die internationale verstaanbaarheid als uitgangspunt neemt bij het formuleren van een *Lingua Franca Core*. In een goed uitgewerkt betoog, dat is gebaseerd op fonologische en sociolinguïstische evidentie, maakt zij aannemelijk dat er enkele kernkenmerken zijn die de verstaanbaarheid van het Engels beïnvloeden. Deze kernkenmerken beperken zich niet tot individuele klanken; ook ritme en intonatie spelen hierin een belangrijke rol<sup>1</sup>. Als verstaanbaarheid van het Engels het doel is van het uitspraakonderwijs, kan aandacht voor bepaalde klanken, zoals de ‘th’, verspilde moeite zijn. Heel anders is dat voor de beklemtoning van de lettergrepen: een Fransman die in zijn Engels alle laatste lettergrepen beklemtoont, zal nauwelijks verstaanbaar zijn.

## Van verstaanbaar tot 'native'

De eerste vraag die we dus moeten beantwoorden is of verstaanbaarheid inderdaad het uiteindelijke doel moet zijn van het uitspraakonderwijs. Als we kiezen voor verstaanbaarheid als norm, betekent dit dat ieder accent van het Engels acceptabel is, zolang dit niet de communicatie in de weg zit. Engels met een Nederlands accent is bijvoorbeeld een over het algemeen goed verstaanbare variant. Een goed argument om verstaanbaarheid als norm te nemen in plaats van een moedertaalachtig accent is dat het moeilijk te definiëren is wat met een moedertaalachtig accent wordt bedoeld. Traditioneel is *Received Pronunciation* (RP, ook wel aangeduid met de term *BBC English*) de algemene onderwijsnorm, maar dit is een wat vreemde keuze als we ons realiseren dat, slechts 3% van alle moedertaalsprekers van het Engels RP gebruikt (Crystal 1995) en dat het bovendien een moeilijk te leren variant is (Jenkins 2000). De vraag is dan voor welke variant wel moet worden gekozen: *Estuary English*, *Standard Scottish English*, *General American*, *Indian English* of *Australian English*? En waarom dan niet *Dutch English*? Als er een variant van het Engels gedefinieerd kan worden als *International English* die voor iedereen goed verstaanbaar is, lijkt dit een goed bruikbare uitspraaknorm. Op Europees niveau is er nog een alternatief. Volgens verschillende onderzoekers is er een variant van het Engels aan het ontstaan (*European English*), die snel meer sprekers zal tellen dan de inwoners van het Verenigd Koninkrijk. In dit toekomstbeeld zullen de Engelsen, willen ze zichzelf blijvend verstaanbaar kunnen maken, zich moeten conformeren aan deze variant. Pogingen om zo 'Engels' mogelijk te klinken zouden in dit verband dan ook verloren moeite zijn. Hoewel dit laatste een aardig argument is voor de borreltafel, lijkt het vooralsnog niet verstandig vooruit te lopen op een mogelijke toekomstige ontwikkeling op de lange termijn. Wat overblijft van dit

standpunt is de nadruk op verstaanbaarheid boven het imiteren van moedertaalsprekers. Zelfs de nadruk op verstaanbaarheid heeft een keerzijde. Pennington (1998) wijst er terecht op dat het aan de leerder zelf moet worden overgelaten of hij of zij zich wil beperken tot verstaanbaarheid; de verstaanbaarheidnorm mag de leerder niet worden opgedrongen:

*In my view, this argument amounts to a form of 'political correctness' imposed on learners which is not necessarily consistent with learner needs or desires, or with the reality of non-native speakers' interactions with native speakers or with those for whom English is an important lingua franca in international business and the professions. Language teachers should be wary of imposing their biases on students, at the risk of disadvantaging them socially and professionally.* (Pennington 1998).

Een tweede argument tegen een al te rigoureuze toepassing van verstaanbaarheid als doel van het uitspraakonderwijs is dat een sterk accent ergernis kan opwekken bij luisteraars en wellicht niet de verstaanbaarheid maar wel de communicatie kan beïnvloeden. Een gestigmatiseerd accent kan in sommige gevallen zelfs de geloofwaardigheid van de spreker in het geding brengen. Het doel van uitspraakonderwijs moet daarom afhankelijk zijn van de doelgroep. Voor algemeen zakelijk gebruik kan verstaanbaarheid in de meeste gevallen volstaan, maar voor mensen die beroepshalve het Engels gebruiken om in het openbaar te spreken (politici, academici) zou het doel hoger moeten liggen. Om te voorkomen dat landgenoten tenenkrommend luisteren naar de boodschap van politici zou ik willen voorstellen voor deze groep te streven naar 'prettig verstaanbaar'. Voor mensen die beroepshalve als model dienen voor de uitspraak van anderen (docenten) zou het doel zelfs nog iets hoger moeten liggen. Deze doelgroep zou dan wel voor een bepaalde variant van het

Engels moeten kiezen. Vooral met betrekking tot de laatste groep moeten we ons realiseren dat een model niet hetzelfde is als een doel. Als we het aan de verschillende leerders zelf willen overlaten wat het doel is van uitspraakverbetering, is het verstandig een consequent *natieve* doel te kiezen als model.

Vanzelfsprekend vormen de verschillende doelen, van verstaanbaar tot moedertaalachtig, een continuüm en zijn de precieze grenzen moeilijk aan te geven. Toch kunnen we uit ervaring en uit onderzoek voor ieder doel enkele typerende kenmerken noemen, die ook nog eens bepaald worden door de brontaal van de leerder. Voor Nederlandse leerders van het Engels is bijvoorbeeld het onderscheid tussen stemhebbende en stemloze medeklinkers van groot belang voor de verstaanbaarheid. Voor 'prettig verstaanbaar' kunnen we denken aan de kwaliteit van de klinker / $\sqrt$ / in *but*. En voor 'moedertaalachtig' kunnen we denken aan het wel of niet uitspreken van de rijm-/r/ in, bijvoorbeeld, *car*. De verschillende uitspraakniveaus vormen naast een continuüm ook een hiërarchie. Het streven naar verstaanbaarheid zal in alle gevallen het eerste doel moeten zijn, voor sommige doelgroepen gevolgd door het streven naar 'prettig verstaanbaar' en voor enkele doelgroepen gevolgd door een 'moedertaalachtig' accent. De leerder kan zelf mede bepalen welk doel hij of zij wil nastreven. Welk doel uiteindelijk wordt gehaald ligt, behalve aan de doelstelling van de leerder, ook aan een aantal individuele leerderskenmerken en aan de kwaliteit van het uitspraakonderwijs.

#### De zin van uitspraakonderwijs

Dat brengt ons bij de volgende vraag: heeft uitspraakonderwijs zin? Kan uitspraakonderwijs mensen helpen hun uitspraak te verbeteren? Dit is een wat lastig te onderzoeken vraag en de uitkomsten van onderzoek op dit gebied zijn niet eenduidig. Suter en collega's

bijvoorbeeld, vinden geen correlatie tussen uren uitspraakonderwijs en beoordeling van de uitspraak, en interpreteren dit als bewijs van de zinloosheid van uitspraakonderwijs (Suter 1976, Purcell & Suter 1981). Verbetering van uitspraak is echter niet zozeer een zaak van kwantiteit dan wel van kwaliteit. Aanwijzingen hiervoor zijn te vinden in het onderzoek van Derwing (1998), die drie groepen leerders vergelijkt met verschillende soorten instructie: instructie over individuele klanken, instructie over algemene uitspraakkenmerken en prosodie, en geen instructie. Beide typen instructie leiden tot een verbeterde uitspraak, maar de globale instructie heeft het meeste effect. In een kleinschalig experiment laten Yule en Macdonald (1994) zien dat studenten die zelfstandig in hun eigen tempo (met behulp van een talenpracticum) kunnen oefenen, het sterkst verbeteren. Ook kennis over uitspraak kan bijdragen aan uitspraakverbetering. Champagne-Muzar (1996) laat zien dat kennis van fonetische kenmerken een verbetering teweegbrengt bij het correct waarnemen van de tweede taal in een luisterexperiment. Als een correcte perceptie aan de basis ligt van een verbeterde uitspraak, zoals veelal wordt aangenomen (Flege 1995, Brannen 2002) kan instructie over fonetiek dus indirect leiden tot uitspraakverbetering. Hoewel het effect van uitspraakonderwijs nog steeds niet eenduidig is aangetoond, mag wel voorzichtig worden geconcludeerd dat het zeker mogelijk is uitspraak te verbeteren door middel van instructie. Het type en de kwaliteit van het onderwijs zijn hierbij wel van essentieel belang.

Naast de kwaliteit van het uitspraakonderwijs is het nut hiervan ook afhankelijk van de individuele verschillen tussen leerders. Factoren als leeftijd, motivatie, persoonlijkheid en aanleg blijken een grote invloed uit te oefenen op het wel of niet aanslaan van uitspraakonderwijs. Het is niet zonder meer waar dat oudere leerders niet meer in staat zijn zich de uitspraak van een nieuwe taal goed meester

te maken. Het gaat voor ouderen weliswaar moeilijker dan voor kinderen, maar als de andere individuele kenmerken gunstig zijn, en de kwaliteit van de instructie goed is, hoeft leeftijd geen belemmering te zijn, zoals het onderzoek van Bongaerts en collega's aantoonde (Bongaerts 1999, Bongaerts, Mennen & Van der Slik 2000, Bongaerts, Van Summeren, Planken & Schils 1997). Het is ook hierom van groot belang dat de leerder gekend wordt in zijn of haar doelstelling. Richt het onderwijs zich op een doel dat hoger ligt dan de leerder wenselijk vindt, dan zal de motivatie tot het behalen van dat doel laag zijn en het resultaat achterblijven. Terugkerend naar de verschillende niveaus van uitspraakbeheersing betekent dit dat door de individuele verschillen een moedertaalachtig niveau niet voor iedereen haalbaar is, maar het vergroten van de verstaanbaarheid wel.

Samenvattend kunnen we zeggen dat uitspraakonderwijs wel zinvol is, mits kwalitatief goed en aansluitend op de doelstellingen van de leerder. De vragen die hier logisch op volgen zijn: hoe bereiken we een betere verstaanbaarheid en hoe kan uitspraak vervolgens verder worden verbeterd? Aan welke aspecten van uitspraak moeten we aandacht besteden en welke aspecten kunnen we beter achterwege laten?

#### Vorm en inhoud van uitspraakonderwijs

Zoals al eerder betoogd kan kennis over uitspraak en luistertrainingen bijdragen tot uitspraakverbetering. Het verhogen van de bewustheid kan worden bereikt door uitleg te geven over de werking van de spreekorganen. Zo kan bewustheid van stembandtrillingen bijdragen tot een betere sturing in het onderscheid tussen stemhebbende en stemloze klanken. Talloze leuke (en dus motiverende!) oefeningen voor dit doel zijn opgenomen in de inleiding van Catford (2001), waarin de student in meer dan 120 vocale experimenten

kennis maakt met fonetiek. Ook transcriptieoefeningen of een combinatie van luisteroefeningen met transcriptie kan bijdragen tot bewustwording van fonetiek en fonologie. Naast deze bewustwording is er een aantal aspecten van de Engelse uitspraak waaraan in elk geval aandacht zou moeten worden besteed. Hierbij vormt het door Jenkins (2000) beschreven *Lingua Franca Core* een goed uitgangspunt. Het beheersen van deze kernelementen (zoals stemhebbendheid, klinkerlengte en woordaccent) leidt in elk geval tot een goede verstaanbaarheid en kan een basis vormen voor verdere uitbreiding. Het is wel verstandig deze lijst van kernelementen contrastief te benaderen en aan te passen voor de Nederlandse situatie: veel punten die zijn opgenomen in de lijst van Jenkins zijn doorgaans niet problematisch voor Nederlandse leerders. Aan de andere kant is het verstandig een aantal typisch Nederlandse problemen aan de lijst toe te voegen.

Inzichten uit de laatste decennia laten zien dat het geen aanbeveling verdient in het uitspraakonderwijs de individuele klanken centraal te stellen. De intonatie en het ritme van de taal zijn minstens zo belangrijk. Toch, waarschuwt ook Jenkins (2000, 135), moeten we niet doorslaan en helemaal geen aandacht besteden aan de klanken. De juiste uitspraak van een aantal klanken is wel degelijk van belang voor de verstaanbaarheid en voor hogere uitspraakniveaus is aandacht voor de klanken in elk geval onmisbaar. Het gaat er hierbij om welke klanken worden gekozen en op welke manier zij worden geoefend. Vrijwel alle onderzoekers zijn het er over eens dat klanken niet in isolatie moeten worden geoefend, maar in de context van lettergrepen en woorden. Het gebruik van *minimal pairs*, zoals *bed* en *red*, lijkt een goed alternatief: de nadruk valt op het specifieke foneem, terwijl dit foneem in een woordcontext contrastief wordt geoefend. In het hierna volgende gedeelte zal ik ingaan op aspecten van uit-

spraak die van belang zijn voor Nederlandse leeders van het Engels. In overeenstemming met eerder genoemde onderzoeksresultaten, zullen daarbij steeds de meer globale kenmerken worden benadrukt, voor zowel het suprasegmentele niveau als voor de individuele segmenten.

#### Suprasegmentele aspecten van uitspraak

Al jaren zijn onderzoekers het oneens over het onderscheid tussen talen en taalgroepen die worden aangeduid met *stress-timed* (zoals het Engels) en talen die worden aangeduid met *syllable-timed* (zoals het Frans). In *stress-timed* talen is de voet de eenheid van ritme. Een voet loopt van een benadrukte lettergreep tot de volgende benadrukte lettergreep, onafhankelijk van woordgrenzen. Dit is aangegeven met onderstrepingen in de zin:

»Far from the »madding »crowd's ig »noble  
»strife

Iedere voet in deze zin is ongeveer even lang, onafhankelijk van het aantal lettergrepen die het bevat. In talen die *syllable-timed* zijn, is de lettergreep de eenheid van ritme. In deze talen is dus iedere lettergreep even lang:

#### *Le fa bu leux des tin d'A mé lie Pou lain*

Het probleem met dit onderscheid is dat het weliswaar een globaal verschil tussen groepen talen weergeeft, maar dat het empirisch bewijs hiervoor niet overtuigend is. Bij het meten van de lengte van de voeten in natuurlijke spraak, blijkt het eenvoudigweg niet zo te zijn dat deze even lang zijn. Alleen in poëzie kan een dergelijk effect worden aangetoond. Bovendien is het onderscheid niet zwart-wit. Er zijn talen die precies tussen *stress-timed* en *syllable-timed* in zitten, zoals het Spaans. Omdat het Engels zich bevindt aan het uiteinde van het continuüm, kan aandacht voor

de voet als eenheid van ritme toch bijdragen bij het leren van het Engels. Door mee te tellen met de voeten, kan de leerder een gevoel ontwikkelen voor het ritme van de taal.

Een tweede aspect in verband met ritme is dat het Engels een uitgesproken voorkeur heeft voor de afwisseling van beklemtoonde en niet-beklemtoonde lettergrepen (euritmie), iets wat in het Nederlands veel minder het geval is. Voorbeelden hiervan zijn terug te vinden in vaste uitdrukkingen, zoals:

Neat and tidy  
Hot and bothered  
Fruit 'n fibre

Het is geen toeval dat de woorden in deze uitdrukkingen in deze volgorde staan. Tidy and neat en fibre 'n fruit leveren niet de gewenste afwisseling op van beklemtoonde en niet-beklemtoonde lettergrepen. De hang naar euritmie in het Engels is zelfs zo sterk, dat de beklemtoning van woorden eraan kan worden opgeofferd. Als afzonderlijk woord ligt de uitspraak van het woord *thirteen* op de laatste lettergreep, maar in de combinatie *thirteen men* verschuift de klemtoon in *thirteen* naar de eerste lettergreep (Giegerich 1992). Bewustheid van dit soort algemene principes kan een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van een gevoel van Engels ritme. Hetzelfde principe ligt ook ten grondslag aan de 'zwakke vormen' voor functiewoorden die het Engels veelvuldig voorkomen: functiewoorden worden in natuurlijke spraak meestal uitgesproken met een gereduceerde klinker (/fç/ wordt /f/).

Anders dan in het Frans, waarin grofweg de laatste lettergreep van ieder woord de klemtoon krijgt, is de beklemtoning van lettergrepen binnen woorden in het Engels niet of nauwelijks in regels onder te brengen. Het is daarom verspilde moeite hieraan veel aandacht te besteden. Wel is het nuttig een lijst aan te leggen van woorden die erg op

Nederlandse woorden lijken, maar waarbij de klemtoon duidelijk afwijkt, zoals *hy'pohthesis*, *to con'tribute*, *to in'terpret* en woorden die door Nederlanders veelvuldig met het verkeerde woordaccent worden uitgesproken, zoals *de'velop* en 'pre'ferable. Uit het hoofd leren en eindeloos herhalen is nog altijd de beste leer-methode voor dit soort lijsten.

Wat betreft de intonatie is er weliswaar een aantal verschillen tussen het Nederlands en het Engels, maar soortgelijke verschillen vinden we ook tussen de varianten van het Engels (Brits en Amerikaans). Tenzij het om een hogere doelstelling dan verstaanbaarheid gaat, ligt het niet voor de hand op de details daarvan in te gaan. Wel is een meer algemene bewustheid nuttig waar het gaat om de belangrijkste klemtoon van een zin (*nuclear stress*), die door middel van intonatie wordt bereikt. De zinsklemtoon kan worden geoefend door deze telkens één woord te verschuiven in een meervoudig interpreteerbare zin als:

*Penelope didn't give her kipper to the cat this morning.*

Vrijwel ieder woord in deze zin (Van Buuren 1990) kan de zinklemtoon krijgen, wat leidt tot telkens een ander intonatiepatroon.

#### *Algemene positie van de spreekorganen*

Als de grootste verbetering van uitspraak kan worden bereikt met het benadrukken van de globale verschillen tussen de talen, biedt de algemene positie van de spreekorganen (in de literatuur aangeduid met *articulatory setting*) de mogelijkheid om met een eenvoudig middel een grote verbetering te bereiken. Voor verschillende talen en varianten van een taal kunnen verschillende algemene posities worden aangegeven. Als de algemene posities voor het uitspreken van het Engels eenmaal goed zijn aangeleerd, zal de uitspraak van

individuele klanken automatisch volgen. Een goed voorbeeld van de verschillen tussen de posities van het Engels en het Nederlands is de mate van ronding van de lippen. In het Nederlands zijn de lippen gerond, zelfs bijna getuit, zoals nodig is voor het uitspreken van /u/ in *moeder* en de /y/ in *muur*. In het Engels zijn de lippen gespreid, zoals nodig voor de uitspraak van /i/ in *neat*. De term *stiff upperlip* is gestigmatiseerd en overdreven, maar zegt wel iets over de algemene lippositie van het Engels. Als het Engels wordt uitgesproken met te veel lipronding, zullen veel klinkers 'on-Engels' klinken en zal de verstaanbaarheid afnemen. Met gespreide lippen zullen klinkers als /ʌ/ (in *but*) en /ɛ̃/ (in *nurse*) meteen een stuk beter klinken. Ook de positie van het puntje van de tong (vlak achter de tanden) en de onderkaak (licht vooruitgestoken) kunnen bijdragen aan een betere uitspraak van het Engels. Uitgebreide beschrijvingen van de algemene posities zijn te vinden in Esling (1994), Jenner (2001) en Van Buuren (1990).

Het mogelijke nadeel van deze methode is dat niet iedere leerder even gemakkelijk nieuwe posities aanleert; individuele verschillen spelen hierin dus een relatief grote rol. Een zinvolle oefening om de bewustwording te vergroten is de zogenaamde 'talenmix', waarbij het Nederlands bijvoorbeeld wordt uitgesproken met de posities van het Engels, het Duits en het Frans, of het Engels met Nederlandse posities. Een oud trucje is om, voordat de uitspraak van het Engels begint, drie keer het woord *Mississippi* uit te spreken en vervolgens vast te houden aan de posities die nodig zijn voor dat woord: voor in de mond, zonder lipronding.

#### *Individuele klanken*

Wat rest in deze discussie is vanuit een Nederlands perspectief een lijstje met klanken van belang voor een goede verstaanbaarheid, waarvan de uitspraak niet logisch volgt uit de

juiste articulatorische posities. Lang niet alle klanken die als moeilijk worden ervaren, of die vaak ‘verkeerd’ worden uitgesproken door Nederlanders behoren tot deze groep. De ‘th’-klanken vormen in dit verband een aardig voorbeeld. Deze klanken komen in relatief weinig talen voor en de realisatie ervan wordt door veel leerders van het Engels als erg lastig ervaren. Afgezien van incidentele woordparen (tin-thin) die waarschijnlijk toch niet worden verward als ze in een context worden gebruikt (met uitzondering van *a tin soldier*), is de juiste uitspraak van deze klanken niet van belang voor een goede verstaanbaarheid. Deze klanken zijn slechts van belang voor het hoogste doel van uitspraakverbetering, ‘moedertaalachtig’, waarbij moet worden aangemerkt dat bepaalde substituties ook hier geen probleem opleveren. Ook moedertaalsprekers gebruiken veel substituties voor deze klanken, zeker in bepaalde varianten van het Engels (zoals /ʃlɪn/ voor *thing* in Londen).

In tegenstelling tot de ‘th’-klanken, is een aantal klanken wel van belang zijn voor een goede uitspraak. Een meer globale benadering werkt ook voor deze klanken weer goed. Zo is het onderscheid tussen stemhebbende en stemloze medeklinkers een vrij algemeen probleem voor Nederlanders, omdat in veel gevallen (zeker aan het eind van een lettergreep) in het Nederlands geen stemhebbende medeklinkers voorkomen. Datzelfde probleem geldt voor het onderscheid tussen de plosieven /p/ en /b/, /t/ en /d/, /k/ en /g/, maar ook voor de fricatieven /f/ en /v/, /t/ en /d/, /s/ en /z/, /ʃ/ en /ʒ/. Het bewust maken van stemhebbendheid en van de verschillen hierin tussen het Nederlands en het Engels, vooral aan het eind van een lettergreep, loont dus zeker de moeite. Dit kan uiteraard weer het beste worden geoefend in de context van woorden (*minimal pairs*) en zinnen, door het naast elkaar uitspreken van paren als *lice-lies*, en *bet-bed*. In dit verband is het ook goed de kennis over de Engelse klankleer te vergroten, door iets te

vertellen over assimilatieprocessen: meervouden en andere morfemen volgen de voorafgaande klank in stemhebbendheid, waardoor de eindconsonant in *cats* stemloos is, maar die in *dogs* stemhebbend. Deze eenvoudige regel is breed toepasbaar en gemakkelijk te leren. Ook hiermee kan de bewustheid van de kenmerken van het Engelse klanksysteem worden verbeterd.

Een punt dat gerelateerd is aan stemhebbendheid is klinkerlengte. Omdat klinkerlengte een van de belangrijkste kenmerken is voor de stemhebbendheid van de erop volgende medeklinker, verdient dit punt zeker aandacht. De klinker in *bat* is duidelijk korter dan die in *bad*; het onderscheid in klinkerlengte is zelfs belangrijker dat het verschil in stembandtrilling. Deze regel is gemakkelijk te leren en toe te passen: voor een stemloze medeklinker wordt de klinker verkort; voor een stemhebbende medeklinker blijft de originele klinkerlengte gehandhaafd. De originele klinkerlengte zelf verdient ook enige aandacht. Verschillen tussen klinkers worden gevormd door zowel de kwaliteit van de klinker (gerelateerd aan de tongpositie), als door de lengte van de klinker. Het relatief lang uitspreken van lange klinkers (/iː/, /eː/, /aː/ | ç̃/, /uː/) kan verwarring met kwalitatief soortgelijke klinkers (zoals de /uː/ in *food* en de /U/ in *foot*) voorkomen.

Het geaspireerd uitspreken van de stemloze plosieven (/p/, /t/ en /k/) wordt in veel uitspraakmethodes afgedaan als een minder relevant detail. Dit is echter een onderschatting van het belang van aspiratie voor het onderscheid met de stemloze plosieven (/b/, /d/ en /g/). Omdat deze fonemen zeer frequent voorkomen is het goed dit onderscheid te benadrukken, vooral voor Nederlandse leerders van het Engels. Het onderscheid tussen bijvoorbeeld /p/ en /b/ wordt in het Nederlands namelijk op een andere manier gerealiseerd. In het Nederlands is er sprake van enige stembandtrilling van de stemhebbende variant voor-

afgaand aan de eigenlijk plosief: tijdens de opbouw van de plosief trillen de stembanden, totdat de druk wegvalt (de subglottale druk en de supraglottale druk heffen elkaar op). Omdat deze stembandtrilling ontbreekt bij de /p/, is het een Nederlandse luisteraar duidelijk om welke klank het gaat. In het Engels is er geen of zeer weinig stembandtrilling, waardoor de Engelse /b/ erg lijkt op de Nederlandse /p/. Het contrast in het Engels wordt juist gemaakt door de /p/ een karakteristiek kenmerk te geven: aspiratie. Na het loslaten van de plosief zet de stembandtrilling van de volgende klinker niet onmiddellijk in, zoals in het Nederlands, maar enige tijd later. Er zijn twee contexten waarin de /p/ in het Engels niet wordt geaspireerd: na een /s/ en voorafgaand aan een /r/, /j/ of /l/ (zoals in *price*). Als de /p/ uit zo'n context (bijvoorbeeld in het woord *spy*) wordt geïsoleerd en aan (moedertaal)luisteraars wordt aangeboden, wordt deze door het ontbreken van aspiratie waargenomen als /b/. Hetzelfde argument geldt uiteraard voor de andere plosieven. Het gebruik van aspiratie bij het uitspreken van deze klanken is dus wel degelijk van belang voor een verbeterde uitspraak.

De realisatie van Engelse klinkers is kenmerkend voor de verschillende varianten van het Engels (/»grA˘s/ of /»grQs/), maar is niet van groot belang voor het verbeteren van de verstaanbaarheid. Dit is typisch een kenmerk dat alleen van belang is als het uitspraakdoel hoger ligt dan verstaanbaarheid, afgezien van het hierboven besproken verschil in klinkerlengte. De kwaliteit van de meeste klinkers komt 'gratis' mee met de juiste *articulatory setting*. Toch is er een uitzondering voor Nederlanders: de /Q/, zoals we die vinden in woorden als *bad* en *band*. Deze klank komt niet als korte klinker voor in het Nederlands, en wordt doorgaans gesubstitueerd met /E/, wat een gevaar inhoudt voor de verstaanbaarheid: *band* en *bend* betekenen nu eenmaal niet hetzelfde. Bovendien is de /Q/ gemakkelijk aan te leren, omdat ongeveer dezelfde klin-

kerkwaliteit wel voorkomt als lange klinker in het Nederlands. Als de Engelse naam *Anne* wordt uitgesproken als het Nederlandse *aan*, met een iets kortere klinker, klinkt het redelijk overtuigend en in ieder geval beter dan het Nederlandse *en*.

Tenslotte wil ik nog een aantal opmerkingen maken over de /r/ in het Engels. Veel aandacht wordt doorgaans besteed aan het wel of niet uitspreken van de zogenaamde rijm-/r/, de /r/ aan het eind van een lettergreep die in sommige varianten van het Engels wel (*General American*, *Cornish*, *Scottish Standard English*) en in andere (RP, *New York City*) niet wordt uitgesproken. Het weglaten van deze /r/ ('cah' in plaats van 'car') kan zeker van belang zijn voor leerders die zo authentiek mogelijk over willen komen, maar waar het gaat om verstaanbaarheid is het aan te bevelen deze /r/ wel uit te spreken. Een tweede opmerking betreft de realisatie van de /r/. In het Engels wordt de /r/ meestal uitgesproken als een 'Gooise r'. Dit lijkt een voordeel voor Nederlanders met een 'Gooise r', maar daar kleeft een gevaar aan. Veel Nederlanders die de 'Gooise r' gebruiken aan het eind van een lettergreep, hebben aan het begin van een lettergreep een uvulaire /r/, oftewel een 'brauw-r'. Denk aan het woord *raar*: de laatste /r/ is vaak een 'Gooise r', de eerste meestal niet. Een 'brauw-r' in het Engels is af te raden omdat het de tenen van menig landgenoot zal doen krommen en ook niet bijdraagt aan een goede verstaanbaarheid. Bovendien is deze achter in de mond uitgesproken klank ver verwijderd van de ideale algemene positie voor het Engels.

Uit het bovenstaande blijkt dat aandacht voor enkele klanken van essentieel belang is voor een verbeterde uitspraak. Daarbij doen we er goed aan waar mogelijk de globale kenmerken te oefenen. Waar individuele klanken toch geoefend moeten worden, kan dit het best gebeuren in een woord- of zinscontext en zeker niet in isolatie.



### De toekomst van het uitspraakonderwijs: een rol voor de computer?

De beste vorm van uitspraakonderwijs is, zoals bleek uit het onderzoek van Yule en Macdonald (1994), instructie op individuele basis. Omdat dit een tijdrovende aangelegenheid is, dringt de vraag zich op of de computer hierin geen rol zou kunnen spelen. Diezelfde vraag kwam ook al aan de orde in het themanummer van *Levende Talen* over uitspraak in 1991. Koet maakte toen een overzicht van de beschikbare programmatuur. Hij sprak de verwachting uit dat ‘in een iets verdere toekomst het ongetwijfeld mogelijk zal zijn de computer feedback te laten geven over de correctheid van de door de leerling ingesproken spraakklanken’. Nu, twaalf jaar later, is spraakherkenning standaard opgenomen in Windows XP en functioneert dit heel behoorlijk voor de globale herkenning van woorden met een maximale tolerantie. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat spraakherkenning zo te verfijnen is dat feedback over uitspraak mogelijk moet zijn. Deze laatste horde is echter nog niet genomen. Beschikbare programma’s voor uitspraaktraining geven doorgaans feedback in de vorm van oscillogrammen en spectrogrammen, die er leuk uitzien maar weinig tot niet bijdragen aan het verbeteren van de uitspraak. De nu beschikbare programma’s nemen bovendien de techniek als uitgangspunt en er ligt doorgaans geen hedendaagse filosofie over uitspraakverwerving aan ten grondslag. In het ‘digitalenklas’ project heeft een consortium van vier universiteiten en een softwarebedrijf onlangs een begin gemaakt een programma samen te stellen voor (onder andere) de uitspraakverwerving van het Engels. Dit programma (*Ellips*) maakt geen gebruik van spraakherkenning maar werkt vooralsnog met ‘ouderwetse’ luister- en inspreek oefeningen, die via een netwerk in een portfolio worden opgeslagen voor beoordeling door de docent. Het programma is wel gebaseerd op recente inzichten in het uitspraakonderwijs

en leidt de leerling altijd via drie stappen door het oefenmateriaal (de *core elements*): perceptie, articulatie, productie. De kosten en de inspanningen om een goed uitspraakprogramma te maken zijn aanzienlijk en er is veel tijd voor nodig. Ik hoop met dit artikel aanmerkelijk te hebben gemaakt dat de tijdsinvestering voor goed uitspraakonderwijs zeker de moeite waard is.

### Conclusie

De zin of onzin van uitspraakonderwijs hangt af van een aantal factoren. Allereerst is het van belang de doelstellingen goed te definiëren. Ik heb hiervoor een tamelijk grove indeling voorgesteld in ‘verstaanbaar’, ‘prettig verstaanbaar’ en ‘moedertaalachtig’. Bij elk van deze doelen past een andere inhoud van het uitspraakonderwijs. Afhankelijk van het doel kan aandacht worden besteed aan verschillende aspecten van uitspraak, waarbij steeds gestreefd zou moeten worden naar zo globaal mogelijk kenmerken. Ritme en articulatorische posities zijn hierbij genoemd als voorbeelden van zinvolle globale aandachtspunten, terwijl pogingen de ‘th’-klanken zo precies mogelijk uit te spreken voor de meeste leerders zinloos zijn. Uitspraakonderwijs is slechts zinvol als dit kwalitatief goed is en aansluit op de doelstellingen van de leerder.

### NOTEN

1. Het voorstel van Jenkins is eerder uitgebreid besproken in *Levende Talen Tijdschrift* (Van Essen 2001).

### LITERATUUR

Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In Birdsong, D. (ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 133-159). Mahwah/London: Erlbaum.

- Bongaerts, T., Mennen, S. & Slik, F. van der (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as second language. *Studia Linguistica*, 54, 298-308.
- Bongaerts, T., Summeren, C. van, Planken, B. & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 447-465.
- Brannen, K. (2002). The role of perception in differential substitution. *Canadian Journal of Linguistics - Revue Canadienne de Linguistique*, 47, 1/2.
- Buuren, L. van (1990). *The indispensable foundation of linguistic study*. PhD Dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam.
- Catford, J.C. (2001). *A practical introduction to phonetics*. (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Champagne-Muzar, C. (1996). The contribution of phonetic facts to the development of second-language auditory comprehension. *Canadian Modern Language Review - Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 52, 386-415.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, T.M. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48, 393-410.
- Esling, J.H. (1994). Some perspectives on accent: Range of voice quality variation, the periphery, and focusing. In Morley, J. (ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions* (pp. 51-63). Alexandria, VA: TESOL.
- Essen, A.J. van (2001). Het Engels als lingua franca. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 1.
- Flege, J.E. (1995). Second language speech learning. Theory, findings and problems. In Strange, W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press.
- Giegerich, H. (1992). *English phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenner, B. (2001). Articulatory setting, generalizations of an idea. *Historiographia Linguistica*, 28, 121-141.
- Koet, T. (1991). Computerondersteuning van het uitspraakonderwijs. *Levende Talen*, 466, 524-527.
- Oostendorp, M. van (2001). *Steenkolen Engels*. Amsterdam/Antwerpen: L.J.Veen.
- Pennington, M. (1998). The teachability of phonology in adulthood: A re-examination. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36, 323-342.
- Yule, G. & Macdonald, D. (1994). The effects of pronunciation teaching. In Morley, J. (ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions* (pp. 111-118). Alexandria, VA: TESOL.