

3. Uitspraak in de klaspraktijk: een enquête onder leerkrachten Nederlands

Het centrale thema van deze studie is de verspreiding van uitspraaknormen via de school. In dit hoofdstuk wordt gefocust op de Vlaamse en de Nederlandse *lespraktijk*. In hoeverre vinden leerkrachten Nederlands het belangrijk dat hun leerlingen een correcte uitspraak hebben? En als ze inderdaad belang hechten aan de verwerving resp. oefening van een zuivere uitspraak, bij welke activiteiten gebeurt dat dan vooral, en op welke aspecten wordt gelet? En niet te vergeten: in hoeverre hebben leerkrachten Nederlands zelf uitspraaktraining gehad? Om te achterhalen welke plaats uitspraak inneemt in het secundair/voortgezet onderwijs en in de lerarenopleiding zouden idealiter een groot aantal lessen Nederlands bijgewoond moeten worden. Zo'n onderzoek zou echter niet alleen enorm veel tijd en menskracht vergen, het overschrijdt ook de grenzen van het uitspraakproject waarbinnen deze bundel tot stand kwam. Daarom is gewerkt met een schriftelijke enquête. De vragenlijst wordt toegelicht in §3.2. Paragraaf 3.3 bevat de resultaten. De conclusies zijn te vinden in §3.4. Het al dan niet voorkomen van (bepaalde types van) uitspraakonderwijs wordt bekeken tegen de achtergrond van het huidige taalonderwijs. Daarom bevat de inleiding van dit hoofdstuk een kort overzicht van een aantal belangrijke begrippen uit de huidige taaldidactiek (§3.1). Er wordt gefocust op de verwerving van mondelinge taalvaardigheid. Uitspraak wordt in deze bundel namelijk beschouwd als een aspect van spreekvaardigheid.¹⁹

3.1 Inleiding

Dacht men in de Renaissance nog dat het mogelijk was om alle kennis van de hele wereld te overzien, vandaag wordt ervan uitgegaan dat een mens nooit alles kan weten. Uiteraard heeft dit belangrijke implicaties voor het onderwijs. De doelstelling van een les is niet langer het uit het hoofd leren van een pakket kennis, wel dat leerlingen zelf leren omgaan met kennis. De klemtoon ligt nu op de oefening van *vaardigheden* (zie bv. Van Hoey 1996:39-40). De vier hoofdvaardigheden die in het taalonderwijs geoefend moeten worden, zijn lezen, schrijven, luisteren en spreken. Daarnaast komt ook kijkvaardigheid aan bod, al dan niet gekoppeld aan het gebruik van de nieuwe media. Een ander sleutelbegrip uit het taalonderwijs is *communicatie*. Doel is dat leerlingen taal leren gebruiken in verschillende communicatieve situaties die voor hen zelf zinvol zijn. Daarbij reflecteren ze voortdurend op hun eigen taalgebruik en dat van anderen. Ze worden er zich van bewust dat ze hun taalgebruik zoveel mogelijk moeten afstemmen op publiek, context en situatie, bijvoorbeeld door hun registerkeuze (zie bv. Hulshof e.a. 1986:42, 184; Bonset e.a. 1995:99, 145).

¹⁹ Uiteraard kan uitspraak ook bij de oefening van andere vaardigheden aan bod komen, zij het dan waarschijnlijk eerder *receptief* (vaststellen) dan *productief* (zelf uitspreken). Bij een kijk- en luisteropdracht kan bijvoorbeeld aandacht worden besteed aan het accent van de sprekers, en bij de remediëring van een spellingsopdracht kan erop gewezen worden dat de tweede <o> uit *motor* (in de standaardtaal) klinkt als *sjwa*.

Nog een andere term die in de vakdidactische literatuur geregeld terugkomt, is *functionaliteit* (zie bv. Lammers 1989, Godfried 1990). In het dagelijks leven krijgt de taalgebruiker geregeld te maken met communicatieve situaties die hem voor problemen (kunnen) plaatsen, bijvoorbeeld het schrijven van een bezwaarschrift, het opbouwen van een presentatie, deelname aan een discussie. In de taallessen worden de leerlingen hier zo goed mogelijk op voorbereid. Welke taalvaardigheden van groot praktisch nut zijn, wordt geïnterviewd door middel van grootschalig behoeftenonderzoek onder oud-leerlingen, leerkrachten en werkgevers (zie bv. De Gloppe & Van Schooten 1990). Belangrijk is ten slotte ook nog de verschuiving van een productgerichte naar een *procesgerichte* aanpak (Bonset e.a. 1995:19). Uiteraard moeten leerlingen uiteindelijk nog steeds in staat zijn om een degelijk product (bv. tekst, spreekbeurt) af te leveren, maar er is nu ook aandacht voor de strategieën die gevolgd moeten worden om dat doel te kunnen bereiken. 'Dingen die mensen doen met het oog op het bereiken van een bepaald doel' noemen didactici een *taak* (VON 1995:3-4). Binnen het taakgericht onderwijs worden ook de doelstellingen van de afzonderlijke lessen uitgedrukt in termen van taken (VON 1995:6-7). Daarbij wordt zoveel mogelijk gekozen voor 'realistische' taken, d.w.z. taken die betrekking hebben op authentieke communicatieve situaties waarmee de leerling in 'het echte leven' geconfronteerd kan worden (Lammers 1989:260). Bij de taalelementen (bv. woordenschat, spelling, grammatica) wordt alleen stilgestaan als de leerder daar behoefte aan heeft (zie bv. Van de Branden 2000:10). Het voornaamste is dat leerders erin slagen om met succes communicatief relevante taken uit te voeren, 'zelfs als op het vlak van de correcte vorm daarvoor soms wat oneffenheden door de vingers moeten worden gezien' (VON 1995:6).

Aan *mondelijke vaardigheden* werd lange tijd erg weinig aandacht besteed in de klaspraktijk, noch bij de evaluatie, noch in de taallessen zelf (Schouw & Van der Geest 1987, Van der Geest e.a. 1988, Van Roosmalen 1990). Toch waren lang niet alle docenten tegenstanders van (meer) spreek- en luisteronderwijs. Wat hen tegenhield, waren veelal bezwaren van praktische aard (Meindersma & Zaalberg 1989). Interessant in dit verband zijn ook een aantal studies naar de tijdsbesteding van leraren Nederlands. Van Roosmalen (1990:19) vroeg aan een honderdtal Nederlandse leerkrachten Nederlands uit de onderbouw hoe ze de beschikbare tijd verdeelden over de diverse onderdelen van het vak Nederlands. De leraren bleken meer tijd te besteden aan lezen dan aan schrijven, en schrijven kreeg meer tijd dan spreken. Luistervaardigheid eindigde op de laatste plaats. De Gloppe & Van Schooten (1990:79) vroegen een panel van (vnl.) leraren en abiturienten hoe de onderwijstijd voor Nederlands verdeeld zou moeten worden in de bovenbouw van havo en vwo. De informanten vonden dat er meer tijd moest worden besteed aan schrijven dan aan lezen, en dat lezen meer tijd verdiende dan spreken. Luisteren behoefde volgens hen de minste tijd. Vlaamse leerkrachten Nederlands lijken hun tijd ietwat anders te verdelen (Rymenans 1996:114), al is directe vergelijking met de Nederlandse gegevens moeilijk, omdat niet dezelfde enquête werd gebruikt. In Vlaanderen lijkt de meeste tijd te gaan naar lezen (zakelijke en verhalende teksten), iets minder naar spreken (individuele spreekoefeningen, groepsgesprekken, verbale expressie), en nog iets minder

naar schrijven (zakelijke en verhalende teksten). De luisteroefeningen eindigden, net als in Nederland, op de laatste plaats.²⁰ Intussen heeft de overheid bepaald dat de mondelinge vaardigheden voortaan een belangrijk deel (moeten gaan) uitmaken van het programma voor Nederlands (zie ook Bonset 1998).

Over de mate waarin en de manier waarop er vandaag in de lessen Nederlands *uitspraakadvies* wordt gegeven, is nauwelijks iets bekend. Uit studies als die van Van Roosmalen (1990), De Glopper & Van Schooten (1990) en Rymenans e.a. (1996) blijkt in welke vaardigheden het meeste tijd wordt geïnvesteerd, maar of en hoe er aandacht wordt besteed aan uitspraak, valt er niet uit af te leiden. In de Vlaamse didactische literatuur wordt terloops wel eens geklaagd dat leerkrachten te veel belang hechten aan de correcte uitspraak van hun leerlingen. Zo vindt Bonne (1994:5) het quoteren van uitspraak bij een mondelinge proef iets wat 'écht niet kan!'. Ook volgens De Jonghe (1994:20) hechten leraren nogal eens te veel belang aan 'de meer perifere aspecten van produktief taalgebruik', waarmee hij o.a. verwijst naar spelling, interpunctie en handschrift, maar ook naar uitspraak: 'vooral articulatie en een acceptabele Nederlandse uitspraak [hebben] de belangstelling van oningewijden'. Een systematisch vergelijkend onderzoek naar het voorkomen van uitspraaktips en -training in Vlaanderen en Nederland is echter nog niet uitgevoerd. Hopelijk kunnen de resultaten uit deze bundel die leemte voor een deel opvullen.

3.2 Enquête

In hoeverre anno 1999 in de dagelijkse klaspraktijk aandacht besteed werd aan uitspraak werd onderzocht op grond van een schriftelijke enquête. De vragenlijst werd verspreid onder Vlaamse en Nederlandse leerkrachten Nederlands, afkomstig uit verschillende regio's en steden. De plaatsen werden geselecteerd in het kader van het VNC-project *Variatie in de uitspraak van het Standaardnederlands*, op basis van criteria als verzorgingsfunctie, bevolkingsdichtheid en dialectbasis. Voor meer informatie over de keuze van regio's en steden, zie vooral Van Hout (1999). De Vlaamse leerkrachten komen uit de provincie Antwerpen, Limburg, Oost-Vlaanderen en West-Vlaanderen. Ze geven les in Lier en Heist-op-den-Berg (Antwerpen), Tongeren en Bilzen (Limburg), Oudenaarde en Zottegem (Oost-Vlaanderen) en Ieper en Poperinge (West-Vlaanderen). De Nederlandse docenten werken op scholen in Groningen/Drenthe ('Noord'), de Randstad ('West'), Gelderland/Utrecht ('Midden') en Nederlands-Limburg ('Zuid'). De respondenten uit regio Noord geven les in Assen, Veendam en Winschoten, die uit Midden-Nederland in Veenendaal, Ede, Tiel, Culemborg en Elst. De docenten uit de Randstad werken op scholen in Alphen a/d Rijn en Gouda, en die uit Nederlands-Limburg in Geleen, Sittard en Roermond. In Vlaanderen vulden 135 docenten Nederlands de vragenlijst in (65 regenten en 70 licentiaten), in Nederland 69 (49 met een HBO-, MO-A- en/of MO-B-opleiding, 20 met een universitaire opleiding). Alle Vlaamse respondenten geven Nederlands in het secundair

²⁰ Spelling en grammatica werden zowel door Van Roosmalen (1990:19) als Rymenans e.a. (1996) als aparte vaardigheden behandeld. Ze waren dus geen onderdeel van schrijfvaardigheid.

onderwijs.²¹ Van de Nederlandse leraren geeft de overgrote meerderheid les in het voortgezet onderwijs, zeven personen geven (ook) Nederlands als Tweede Taal (NT2). Sommige leerkrachten vulden één of meer vragen niet of onvolledig in, waardoor het aantal respondenten per vraag lichtjes kan variëren.

De bespreking van de uitspraakenquête valt uiteen in drie grote delen. In §3.3.1 wordt gekeken hoe de leerkrachten hun aandacht verdelen over de vier vaardigheden *lezen*, *luisteren*, *schrijven* en *spreken*. Uitspraak wordt in deze bundel namelijk gezien als een facet van spreekvaardigheid. Uiteraard impliceert aandacht voor spreekvaardigheid niet per definitie aandacht voor uitspraak. Dit eerste deel wil de uitspraakgegevens echter in een ruimere context plaatsen. Uit de inleiding bleek dat spreken – zeker in Nederland – geen al te hoge prioriteit kreeg in de lessen Nederlands. De Nederlandse studies zijn echter al ruim tien jaar oud. Mogelijk hebben er intussen al verschuivingen plaatsgevonden, vandaar dat het zinvol was om nog eens opnieuw te peilen naar de tijdsbesteding. In §3.3.2 wordt gefocust op uitspraak. De informanten kregen een aantal facetten van spreekvaardigheid voorgelegd, waaronder uitspraak, en ordenden ze in volgorde van belangrijkheid. Er werd hun ook zonder omwegen gevraagd of ze belang hechtten aan de uitspraak van hun leerlingen. Wie uitspraak belangrijk vond, noteerde bij welk type van activiteiten hij er vooral aandacht aan besteedde. In §3.3.3 wordt nagegaan in hoeverre leraren anno 1999 uitspraakoefeningen inlasten. Wie aan uitspraaktraining deed, noteerde ook hoeveel tijd hij daaraan besteedde, welke aspecten van de uitspraak vooral geoefend werden en welk handboeken als inspiratiebron dienden.

Uiteraard moeten de resultaten van deze enquête met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. De respondenten wisten dat de vragenlijst verspreid werd in het kader van een onderzoek naar uitspraakvariatie in de standaardtaal, uitgevoerd aan een universiteit. Wordt in zo'n context naar het belang van uitspraak(onderwijs) gepeild, dan zullen de informanten misschien eerder geneigd zijn om 'pro' uitspraak te antwoorden dan wanneer een onderzoeker de vragen zou stellen in het kader van een project rond pakweg alfabetisering. Verder valt natuurlijk niet uit te sluiten dat een aantal leerkrachten 'pro' uitspraak antwoordde omdat ze zich bewust zijn van hun sleutelrol bij de verspreiding van taalnormen, dus ook van de standaarduitspraak (Smakman & Van Bezooijen 1997, Van de Velde & Houtermans 1999). Uit de analyse van een ander deel van deze enquête bleek echter dat respondenten helemaal geen schroom voelen om antwoorden te geven die misschien niet meteen 'gepast' zijn voor een leerkracht Nederlands. Een aantal van hen kwam er bijvoorbeeld rond voor uit dat ze zelden of nooit het andere deel van het taalgebied bezoeken (Kloots 2001).

3.3 Resultaten

De resultatensectie is als volgt opgebouwd. Eerst wordt gekeken in hoeverre er in de lessen Nederlands aandacht besteed wordt aan spreekvaardigheid in het algemeen (§3.3.1). Vervolgens wordt nagegaan in hoeverre leerkrachten

²¹ Eén Vlaamse licentiaat geeft les op een hogeschool.

Nederlands uitspraak een belangrijk facet van spreekvaardigheid vinden (§3.3.2). Vervolgens wordt onderzocht in hoeverre leerkrachten expliciet uitspraakoefeningen inlassen (§3.3.3). Er wordt gekeken hoeveel tijd aan dit soort oefeningen wordt besteed, aan welke aspecten vooral wordt gewerkt en welke handboeken als inspiratiebron dienen. Een kleine opmerking vooraf bij de tabellen: als n kleiner is dan 100 worden de bijbehorende percentages tussen haakjes geplaatst.

3.3.1 Aandacht voor spreekvaardigheid

Om te achterhalen of spreken in de lessen Nederlands meer of juist minder aandacht krijgt dan de andere vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren), bevatte de enquête de volgende vraag:²²

Kunt u aan de volgende vaardigheden een cijfer van 1 t.e.m. 4 toekennen, zodat de vaardigheid waaraan u in uw lessen Nederlands de meeste aandacht besteedt het cijfer 1 krijgt en die waaraan u de minste aandacht besteedt het cijfer 4?

..... schrijven luisteren spreken lezen

Tabel 3.1 laat zien welke waarden toegekend werden aan spreekvaardigheid. Heel wat Vlaamse leerkrachten verklaarden dat ze meer aandacht besteedden aan spreken dan aan de andere vaardigheden. Bijna een derde gaf 'spreken' rangnummer 1 (= meeste aandacht), en van (eveneens) een derde kreeg deze vaardigheid rangnummer 2. In Nederland gaf zowat 70% van de respondenten spreekvaardigheid rangnummer 3 of 4 (waarbij 4 = minste aandacht). Nederlandse leerkrachten besteedden naar eigen zeggen dus minder aandacht aan spreken dan hun Vlaamse collega's. Het verschil tussen beide delen van het taalgebied is significant (Pearson $\chi^2 = 18.702$, $p < 0.01$).

Spreekvaardigheid	Vlaanderen n = 117			Nederland n = 57		
	n	abs %	cum %	n	abs %	cum %
Rangnummer						
1 = meeste aandacht	34	29.1	29.1	8	(14.0)	(14.0)
2	40	34.2	63.2	9	(15.8)	(29.8)
3	29	24.8	88.0	22	(38.6)	(68.4)
4 = minste aandacht	14	12.0	100.0	18	(31.6)	(100.0)

Tabel 3.1: Waarde toegekend aan spreekvaardigheid in Vlaanderen en Nederland, waarbij 1 = meeste aandacht en 4 = minste aandacht

Tabel 3.2 laat zien of spreken evenveel aandacht kreeg als de andere vaardigheden. Zowel in Vlaanderen als in Nederland was er meer tijd voor spreken dan voor luisteren. Bij schrijf- en leesvaardigheid lagen de

²² Alleen de antwoorden van de informanten die vier verschillende waarden (1 tot en met 4) toekenden, werden verder verwerkt. Antwoorden van personen die geen vier verschillende waarden noteerden (VL: 7 pers., NL: 9 pers.) of aan een vaardigheid twee cijfers gaven (VL: 3 pers., NL: 1 pers.), werden niet in de analyse opgenomen.

verhoudingen echter anders. In Vlaanderen waren er evenveel leerkrachten bij wie schrijven of lezen primeerde op spreken, als leraren bij wie spreken meer aandacht kreeg. In Nederland primeerden zowel lezen als schrijven duidelijk op spreken.

	Vlaanderen n = 117		Nederland n = 57	
	aantal	%	aantal	%
<i>Spreken – Luisteren</i>				
Meer aandacht voor spreken	94	80.3	37	(64.9)
Meer aandacht voor luisteren	23	19.7	20	(35.1)
<i>Spreken – Schrijven</i>				
Meer aandacht voor spreken	58	49.6	10	(17.5)
Meer aandacht voor schrijven	59	50.4	47	(82.5)
<i>Spreken - Lezen</i>				
Meer aandacht voor spreken	59	50.4	17	(29.8)
Meer aandacht voor lezen	58	49.6	40	(70.2)

Tabel 3.2: Vergelijking van de hoeveelheid aandacht per paar vaardigheden in Vlaanderen en Nederland: spreken vs. luisteren, spreken vs. schrijven en spreken vs. lezen

In Vlaanderen zag het vaardighedenlandschap er dus vrij vlak uit: leerkrachten als groep besteedden naar eigen zeggen ongeveer evenveel aandacht aan spreken, schrijven en lezen. Dit beeld wordt nog bevestigd door de berekening van de gemiddelde rangnummers (Tabel 3.3). De meeste aandacht ging naar spreken en lezen, iets minder naar schrijven. Hekkensluiter was luisteren, met gemiddeld rangnummer 3.19. In Nederland primeerden de schriftelijke vaardigheden duidelijk op de mondelinge. Spreekvaardigheid kwam pas op de derde plaats, hoewel het gemiddelde rangnummer (2.88) niet eens zoveel verschilde van dat in Vlaanderen (2.20). Net zoals hun Vlaamse collega's besteedden de Nederlandse leerkrachten naar eigen zeggen de minste aandacht aan luistervaardigheid.

Vlaanderen n = 117		Nederland n = 57	
	gemiddeld rangnr.		gemiddeld rangnr.
spreken	2.20	schrijven	1.86
lezen	2.22	lezen	1.95
schrijven	2.39	spreken	2.88
luisteren	3.19	luisteren	3.32

Tabel 3.3: Vergelijking van de gemiddelde rangnummers van de vier vaardigheden in Vlaanderen en Nederland (waarbij 1 = meeste aandacht en 4 = minste aandacht)

3.3.2 Belang van een correcte uitspraak

In de vorige paragraaf werd onderzocht welke plaats *spreekvaardigheid* inneemt in de lessen Nederlands. In deze paragraaf wordt gekeken in hoeverre leerkrachten Nederlands daarbij het aspect *uitspraak* belangrijk vinden. In een eerste meerkeuzevraag werd uitspraak gepresenteerd als een facet van spreekvaardigheid waaraan aandacht kan worden besteed. In totaal werden vijf aspecten genoemd: een lexicaal (woordkeuze), een grammaticaal (constructies), een semantisch/pragmatisch (boodschap formuleren en overbrengen) en twee die te maken hebben met uitspraak (verstaanbaarheid, AN-uitspraak).²³ De respondenten nummerden deze facetten van 1 tot en met 5, waarbij het aspect dat ze het belangrijkste vonden 1 kreeg en het minst belangrijke 5.²⁴

In de lessen Nederlands wordt aan verschillende facetten van spreekvaardigheid gewerkt. Orden de volgende facetten in volgorde van belangrijkheid. (1 = belangrijkste, 5 = minst belangrijk).

- juiste woordkeuze
- verstaanbaarheid (bv. duidelijke articulatie, niet binnensmonds praten)
- AN-uitspraak
- correcte grammaticale constructies
- een boodschap helder formuleren en vlot overbrengen

De Vlaamse en de Nederlandse leerkrachten waren het met elkaar eens wat de prioriteiten van het spreekvaardigheidsonderwijs betreft (Tabel 3.4). Het belangrijkste was dat leerlingen boodschappen helder konden formuleren en overbrengen, en dat ze verstaanbaar spraken. Woordkeuze en correctheid van grammaticale constructies werden iets minder belangrijk gevonden. Zowel in Nederland als in Vlaanderen primeerde de lexicale correctheid duidelijk op de grammaticale. Het grote verschil tussen beide delen van het taalgebied was echter de plaats van uitspraak (Pearson $\chi^2= 46.914$, $p < 0.01$). In Vlaanderen werd de beheersing van de standaarduitspraak belangrijker geacht dan woordenschat en grammatica, terwijl uitspraak in Nederland helemaal onderaan kwam, met een gemiddeld rangnummer van 4.47.

²³ Doel van deze vraag is te achterhalen welke plaats uitspraak inneemt binnen het onderdeel spreekvaardigheid. Daarom werd de vraag bewust eenvoudig gehouden. Uiteraard omvat spreekvaardigheid in werkelijkheid meer aspecten dan de vijf die in deze vraag werden genoemd.

²⁴ Alleen de resultaten van de informanten die de vraag letterlijk namen en vijf verschillende waarden (1 tot en met 5) toekenden, zijn verwerkt. Antwoorden van personen die geen vijf verschillende cijfers noteerden (VL: 7 pers., NL: 5 pers.), of die bij een of meer contexten twee cijfers schreven (VL: 2 pers.), werden niet in de analyse opgenomen.

Vlaanderen n = 124	gemiddeld rangnr.	Nederland n = 62	gemiddeld rangnr.
boodschap	1.70	boodschap	1.53
verstaanbaarheid	2.27	verstaanbaarheid	2.39
AN-uitspraak	3.26	woordkeuze	2.94
woordkeuze	3.62	gramm. constructies	3.68
gramm. constructies	4.15	AN-uitspraak	4.47

Tabel 3.4: Indirecte peiling naar het belang van uitspraak in Vlaanderen en Nederland: vijf facetten van spreekvaardigheid worden geordend in volgorde van belangrijkheid, waarbij 1 = het belangrijkste en 5 = het minst belangrijk

Was de vorige vraag een indirecte peiling naar het belang van uitspraak, in de volgende vraag werd de leerkrachten zonder omwegen gevraagd of ze de uitspraak van zijn leerlingen belangrijk vinden. De respondenten mochten meer dan één context aankruisen.

Hecht u belang aan de correcte uitspraak van uw leerlingen?

- neen
- weinig, ik vind het belangrijker dat
- ja, vooral in de volgende context(en):
 - hardop lezen
 - spreekbeurten
 - groepswork
 - vrij spreken
 - anders, nl.....

De meerderheid van de leerkrachten zei belang te hechten aan de correcte uitspraak van zijn leerlingen (Tabel 3.5). In Vlaanderen vond ruim driekwart uitspraak belangrijk, in Nederland ongeveer tweederde.²⁵ Het verschil tussen beide delen van het taalgebied was echter niet significant (Pearson $\chi^2 = 7.149$, $p = 0.03$). Belangrijk voor de interpretatie van de Nederlandse gegevens is nog dat zeven docenten in het NT2-onderwijs werkzaam waren, al dan niet gecombineerd met een baan in het reguliere voortgezet onderwijs. Zes van die zeven vinden uitspraak belangrijk.

<i>Correcte uitspraak is ...</i>	Vlaanderen n = 128		Nederland n = 64	
	aantal	%	aantal	%
niet belangrijk	0	0.0	2	(3.1)
weinig belangrijk	28	21.9	21	(32.8)
wel belangrijk	100	78.1	41	(64.1)

Tabel 3.5: Belang gehecht aan de correcte uitspraak van leerlingen in Vlaanderen en Nederland

²⁵ De antwoorden van de leerkrachten die zowel 'weinig belangrijk' als 'ja, belangrijk' aankruisten (VL: 5 pers., NL: 1 pers.), zijn weggelaten.

Vervolgens konden de leerkrachten aankruisen in welke *contexten* ze uitspraak belangrijk vinden (Tabel 3.6). De tabel moet als volgt geïnterpreteerd worden: de cijfers uit de kolom 'aantal' moeten worden vergeleken met het totale aantal respondenten (n) dat bovenaan staat.

	Vlaanderen n = 133		Nederland n = 65	
	aantal	%	aantal	%
hardop lezen	98	73.7	33	(50.8)
spreekbeurten	91	68.4	33	(50.8)
vrij spreken	57	42.9	22	(33.9)
groepswork	20	15.0	1	(1.5)
anders	10	7.5	3	(4.6)

Tabel 3.6: Belang van uitspraak in verschillende spreekvaardigheidsccontexten in Vlaanderen en Nederland

Bij bepaalde activiteiten werd duidelijk meer belang gehecht aan uitspraak dan bij andere. Zowel de Vlaamse als de Nederlandse leerkrachten kruisten het vaakst 'hardop lezen' en 'spreekbeurten' aan, waarschijnlijk niet toevallig twee monologische situaties. Bij groepswork (polyloog) was er minder aandacht voor uitspraak. Later zal blijken dat deze enquêteresultaten aardig overeenkomen met de uitkomsten van het onderzoek naar de plaats van uitspraak in schoolboeken (hoofdstuk 5). Ook daar zal duidelijk worden hoe vooral voorlezen en spreekbeurten aanleiding geven tot de formulering van uitspraakadvies. De aantallen en percentages per context lagen in Nederland wel een stuk lager dan in Vlaanderen. Dit laatste komt overeen met de conclusie uit de vorige vraag (vgl. Tabel 3.4 en 3.5), waaruit bleek dat Nederlandse leraren minder belang hechtten aan de correcte uitspraak van hun leerlingen dan hun Vlaamse collega's.

3.3.3 Uitspraak oefeningen

Na enkele vragen over het belang van een correcte uitspraak werd aan de leerkrachten gevraagd of ze *uitspraak oefeningen* organiseren.

Doet u uitspraak oefeningen met uw leerlingen? neen
 ja

Ruim een derde van de Vlaamse respondenten (49/131) antwoordde positief. Er waren opvallend meer regenten die 'ja' antwoorden dan licentiaten (Pearson $\chi^2 = 7.220$, $p < 0.01$). De helft van hen verklaarde uitspraak oefeningen in te lassen in het curriculum, bij de licentiaten ruim een kwart. Dat regenten vaker 'ja' antwoordden, betekent dat in de eerste leerjaren van het secundair onderwijs duidelijk meer aandacht besteed werd aan uitspraak dan in de hogere jaren. Hetzelfde zal later ook blijken bij de bespreking van de schoolboeken (hoofdstuk 5), waar in de delen voor de eerste twee à drie leerjaren ook meer

aandacht besteed werd aan uitspraak dan in de delen voor de hogere klassen. De cijfers zijn samengevat in Tabel 3.7.

Vlaanderen n = 131	regenten n = 63		licentiaten n = 68		totaal	
	aantal	%	aantal	%	n	%
geen uitspraak oefeningen	32	(50.8)	50	(73.5)	82	62.6
wel uitspraak oefeningen	31	(49.2)	18	(26.5)	49	37.4

Tabel 3.7: Inlassing van uitspraak oefeningen in de lessen Nederlands in Vlaanderen, waarbij de respondenten worden opgesplitst volgens opleiding (regenten vs. licentiaten)

Tabel 3.8 bevat de corresponderende Nederlandse gegevens. In Nederland werden (nog) minder uitspraak oefeningen georganiseerd dan in Vlaanderen. Het verschil tussen beide delen van het taalgebied is significant (Pearson $\chi^2 = 10.708$, $p < 0.01$). Omdat leerkrachten met een universitair diploma in Nederland vaak zowel in de onder- als de bovenbouw werken, kon op basis van de opleiding van de docenten niet worden nagegaan of in de eerste twee à drie leerjaren meer aandacht besteed werd aan uitspraak dan in de hogere leerjaren.

Nederland n = 67	MO-A, MO-B, HBO n = 47		universiteit n = 20		totaal	
	aantal	%	aantal	%	n	%
geen uitspraak oefeningen	39	(83,0)	18	(90,0)	57	(85.1)
wel uitspraak oefeningen	8	(17,0)	2	(10,0)	10	(14.9)

Tabel 3.8: Inlassing van uitspraak oefeningen in de lessen Nederlands in Nederland, waarbij de respondenten worden opgesplitst volgens opleiding (MO-A, MO-B, HBO vs. universiteit)

De factor *onderwijsvorm* leek in Vlaanderen niet echt een rol te spelen (Pearson $\chi^2 = 6.211$, $p = 0.52$). Zowel van de ASO-, TSO-, en BSO-leerkrachten als van de leraren die zowel in ASO en TSO, of in TSO en BSO les gaven, bleek ongeveer een derde uitspraak oefeningen te organiseren (resp. 18/55, 15/40, 3/9, 8/15 en 3/9). Van de 67 Nederlandse leraren die deze vraag invulden, deden er tien uitspraak oefeningen met hun leerlingen. Van die tien werkten er vijf in het NT2-onderwijs. De Nederlandse respondenten gaven les in maar liefst 17 verschillende (combinaties van) schooltypes. Daarom wordt deze factor hier niet verder uitgediept.

Tijd besteed aan uitspraak oefeningen

De leraren die effectief uitspraak oefeningen inlasten, noteerden vervolgens hoeveel tijd ze ongeveer aan die oefeningen besteedden. De respondenten gaven een ruwe indicatie via de volgende aanvullende vraag:

Hoeveel tijd besteedt u ongeveer aan deze oefeningen?
..... uur per week / uur per maand /

Deze vraag leverde heel uiteenlopende antwoorden op (Tabel 3.9). In Vlaanderen varieerden de antwoorden van 'bijna elke les 5 à 10 minuten' tot 'indien nodig'. Twee personen noteerden dat ze hun leerlingen individueel begeleidden. De tijdsaanduidingen zijn samengevat in de volgende tabel:

Tijdsaanduiding	n
wekelijks	6
3 uur per maand	1
2 uur per maand	6
1 uur per maand	13
half uur per maand, 5 keer per jaar	3
enkele keren per jaar	4
sporadisch, occasioneel, n.a.v. problemen	19
Totaal	52 / 131

Tabel 3.9: Indicatie van de frequentie van uitspraak oefeningen in Vlaanderen²⁶

Slechts 26 Vlaamse leerkrachten, dat wil zeggen een vijfde van de totale populatie (= 131 personen, zie Tabel 3.7), trekken minstens een uur per maand uit voor uitspraak oefeningen. Uitspraak training lijkt dus geen essentieel deel (meer) uit te maken van het curriculum Nederlands.

In Nederland gaven maar acht van de 67 respondenten een tijdsbesteding op. Vijf van hen waren NT2-docenten. Van de drie overige leerkrachten werkte er één een kwartier per week aan uitspraak, twee deden dat 'incidenteel' of 'soms'.

Geoefende klanken en uitspraak aspecten

Wie aangaf uitspraak oefeningen te doen met zijn leerlingen, noteerde niet alleen hoeveel tijd hij daaraan besteedde, maar ook wat hij daarbij vooral oefende. Dit gebeurde via de volgende open vraag:

Wat oefent u vooral?
.....
.....

²⁶ Drie respondenten organiseerden naar eigen zeggen geen uitspraak oefeningen, maar noteerden wel een (vage) tijdsaanduiding, resp. 'niet systematisch', 'occasioneel' en 'sporadisch'. Dit verklaart het verschil tussen Tabel 3.7 (met 49 leraren die uitspraak oefeningen organiseren) en Tabel 3.9 (met 52 leraren die een tijdsindicatie geven).

In Vlaanderen hebben 49 personen deze vraag beantwoord. Verregaande conclusies kunnen op basis van zo'n klein aantal waarnemingen uiteraard niet geformuleerd worden, maar toch vallen bepaalde tendensen op. De antwoorden zijn samengevat in Tabel 3.10:

Klanken en uitspraakaspecten	Regio				Totaal
	Antw / Brab.	Limb	O-VI	W-VI	
<i>Klinkers en diftongen</i>					
klinkers (zonder nadere specificatie)	3	2	2	1	8
/ʌ/, /a/	5	1	1	7	14
/ɛ/			3	3	6
/l/, /li/	2			1	3
/ʌ/, /y/	1			1	2
/o./	1				1
diftongen	5		5		10
verdoeffing pronomina	1			1	2
<i>Medeklinkers</i>					
g/h			7	9	16
sch				2	2
eind-n	1		1	1	3
eind-t		2			2
<i>Prosodische aspecten</i>					
intonatie		3		1	4
accent, klemtoon	1	2			3
<i>Andere aspecten</i>					
assimilatie	2	1	1		4
duidelijkheid, articulatie		5		1	6
suffixen			2		2
dialectklanken (algem. en/of regio)	7	2	2	4	15
handboek als basis		1			1

Tabel 3.10: Overzicht van de geoefende klanken en uitspraakaspecten in Vlaanderen, uitgesplitst per dialectgebied (Antwerpen/Brabant, Limburg, Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen)

De meeste leerkrachten dachten bij 'uitspraak oefeningen' vooral aan oefeningen op specifieke klanken, meer bepaald klanken die in hun regio anders klinken dan in de standaardtaal. Daarbij leken ze zich in de eerste plaats te concentreren op de uitspraak van vocalen. Vooral de regionale kleuring van /ʌ/ en /a/ was aanleiding voor specifieke uitspraak oefeningen, vooral in Antwerpen en West-Vlaanderen. Twee specifieke variabelen werden alleen in Oost- en West-Vlaanderen geoefend, namelijk de uitspraak van /y/ en /h/ en de realisatie van /ɛ/. Tweeklanken werden alleen genoemd door vijf Antwerpse en vijf Oost-Vlaamse leerkrachten. Waarom geen enkele West-Vlaming of Limburger

diftongering noemde, is niet meteen duidelijk. Mogelijk is er een verband met de dialectachtergrond. In de regio's waar diftongering 'nieuw' is, want veel minder bekend uit de dialecten (West-Vlaanderen, Oost-Limburg, cf. Van Loon 1986:103), wordt minder geoefend op de diftongen dan in regio's waar in de dialecten wel volop gediftongeerd wordt (Antwerpen/Brabant, Oost-Vlaanderen). Of nog concreter geformuleerd: de tweeklank uit het Antwerpse /ra.i/ (*rij*) stuit op meer weerstand dan de (zeer gesloten) diftong uit Brugse /re.jn/ (*reien*). Andere aspecten die genoemd werden zijn de uitspraak van /sx/ (/sx/ > /sk/ in een aantal West-Vlaamse dialecten), de realisatie van eind-n en eind -t (t-deletie komt vooral voor in het zuiden van Limburg), suffixen (bv. realisatie van 'wieltje' als 'wieltse' in het zuidwesten van Oost-Vlaanderen) en verdoffing van pronomina als 'mijn' en 'zijn'. Onder 'dialectklanken' zijn antwoorden gerangschikt van het type 'uitzuiveren van dialectklanken' en 'plaatselijke problemen', en antwoorden waarin een concrete regio-aanduiding voorkwam, bv. 'klanken die in de buurt van Heist-op-den-Berg fout zitten'. Andere uitspraakaspecten die door enkele leerkrachten genoemd werden, zijn assimilatie, intonatie (van wie waarschijnlijk niet toevallig 3/4 Limburgers), accent en/of klemtoon. Slechts zes personen, van wie vijf Limburgers, noemen 'duidelijkheid' en/of 'articulatie'. Eén leerkracht schrijft dat hij zich concentreert op de oefeningen uit het schoolboek.

In Nederland noemen slechts negen leraren één of meer uitspraakaspecten. Vijf van hen geven les in het NT2-onderwijs, de overige vier in combinaties van vbo, mavo, havo en vwo. De opmerkingen van de NT2-docenten worden hier buiten beschouwing gelaten.²⁷ Anders dan in Vlaanderen wordt maar één keer expliciet verwezen naar het wegwerken van regionale uitspraakvarianten: één leerkracht zegt aandacht te besteden aan de 'ondubbelzinnige uitspraak van klanken waar veel Limburgers moeite mee hebben'. Een andere leerkracht oefent 'wat afwijkt van het ABN'. Een interessante opmerking is nog te vinden bij een onderbouwdocent uit de Randstad. Hij schrijft dat <eu>, <ui>, <uu> en <ij> bij veel leerlingen steeds moeilijker te onderscheiden zijn, zodat <uil> gaat klinken als <ijl>. Ook het uitspraakaspect intonatie wordt één keer genoemd.

Materiaal gebruikt bij uitspraakoefeningen

In de laatste twee vragen van de enquête werd gepeild naar kennis en gebruik van uitspraakhandboeken. Ze werden slechts door een kleine minderheid ingevuld. Daarom worden beide vragen hier samen behandeld. Enquêtes waarin alleen woordenboeken werden genoemd, zijn buiten beschouwing gelaten. In Vlaanderen gaven drie personen aan dat ze het schoolboek als basis namen. Vijf leerkrachten hadden eigen materiaal ontwikkeld, al dan niet gebaseerd op uitspraakhandboeken. Eén leerkracht gebruikte de uitspraakcursus van de regentaatsopleiding als inspiratiebron. Verder werden een aantal uitspraakhandboeken genoemd, nl. de *Praktische uitspraakleer van de Nederlandse taal* van E. Blancquaert (2x), *Mijn woord uw woord* van P. Van

²⁷ Niet dat de opmerkingen van de NT2-docenten oninteressant zouden zijn, integendeel, maar dit onderzoek is gericht op de plaats van uitspraak in het NT1-onderwijs.

Roey & L. Frateur (2x), de *Handleiding bij de uitspraakleer* van G. Van Maele (2x), de *ABN-uitspraakgids* van P.C. Paardekooper (2x), de *Handleiding voor de praktijk van het Algemeen Beschaafd* van A. Mussche (1x) en *Los van de letter* van J. Karsemeijer en G. Kazemier (1x). Dat maar een handvol leerkrachten één of meer titels van uitspraakhandleidingen noteerde, betekent waarschijnlijk niet alleen dat deze naslagwerken niet (meer) algemeen bekend zijn, maar wellicht ook dat ze niet of nauwelijks (nog) geraadpleegd worden. Nederlandse docenten noemden zelfs geen enkel uitspraakhandboek. Alleen de NT2-docenten vermeldden enkele titels, waaronder *Uitgesproken Nederlands*, een boek met discriminatie- en uitspraakoefeningen voor anderstaligen.

3.3.4 Aandacht voor uitspraak in de lerarenopleiding

Leerkrachten Nederlands staan dan wel bekend als prototypische standaardtaalsprekers, maar in veel gevallen werd hun taal – en dus ook hun uitspraak – sterk ‘gekneed’ tijdens hun opleiding. Om hier een goed beeld van te krijgen werd in de enquête ook nagegaan in hoeverre leraren Nederlands tijdens hun lerarenopleiding uitspraaktraining hebben gehad. Eén van de vragen was: 'Werd er toen u op de middelbare school zat expliciet aandacht besteed aan een correcte uitspraak?'. De volgende vraag luidde 'Werd er in de lerarenopleiding en/of op de universiteit expliciet aandacht besteed aan een correcte uitspraak?'. Er waren telkens twee antwoordmogelijkheden: 'zelden of nooit' en 'ja, er werd vooral aandacht besteed aan de volgende klanken ...', waarbij de respondenten zelf één of meer klanken invulden. (Deze aanvulling was vooral bedoeld om de respondenten wat langer te laten stilstaan bij deze vraag - er wordt hier verder niet op ingegaan.) In Tabel 3.11 en 3.12 staat het aantal respondenten dat effectief uitspraakadvies heeft gehad.

Vlaanderen	Geboortejaar			Tot.	%
	voor 1955 n = 62	1955-60 n = 16	na 1960 n = 57		
middelbare school (n = 135)	27	6	19	52	38.5
regentaat/univ. (n = 134)	41 ²⁸	9	46	96	71.6

Tabel 3.11: Aantal Vlaamse leerkrachten bij wie tijdens de middelbareschooltijd en/of de lerarenopleiding aandacht werd besteed aan uitspraak

Nederland	Geboortejaar			Tot.	%
	voor 1955 n = 43	1955-60 n = 9	na 1960 n = 17		
middelbare school (n = 69)	0	0	1	1	(1.5)
HBO/univ. (n = 69)	10	2	1	13	(18.8)

²⁸ Op een totaal van 61 respondenten. Eén Vlaming uit de groep geboren voor 1955 (62 pers.) vulde namelijk wel de vraag i.v.m. zijn middelbareschooltijd in, maar niet die i.v.m. de lerarenopleiding.

Tabel 3.12: Aantal Nederlandse leerkrachten bij wie tijdens de middelbareschooltijd en/of de lerarenopleiding aandacht werd besteed aan uitspraak

Bij vergelijking van bovenstaande tabellen blijkt meteen dat er in het Vlaamse onderwijs veel meer aandacht besteed werd aan uitspraak dan in Nederland. Zowel voor het middelbaar onderwijs (Pearson $\chi^2 = 32.628$, $p < 0.01$) als voor de vervolgopleiding (Pearson $\chi^2 = 51.072$, $p < 0.01$) was het verschil tussen beide delen van het taalgebied significant. In opleidingen Nederlands op hogescholen en universiteiten werd meer aan uitspraaktraining gedaan dan op de middelbare school (Pearson $\chi^2 = 8.571$, $p < 0.01$). Het verschil tussen de oudste en de jongste groep was noch in Vlaanderen noch in Nederland significant. Van de oudere generatie Nederlanders had nog een vierde uitspraaktips gekregen. Van de jongere generatie kreeg vrijwel niemand meer uitspraakadvies. Uiteraard moeten deze cijfers met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De cijfers voor de jongere generatie waren voor Nederland gebaseerd op de antwoorden van slechts 17 informanten. De geringe respons heeft waarschijnlijk te maken met de vergrijzing van het lerarenkorps: verhoudingsgewijs vinden we in de meeste Nederlandse scholen meer oudere docenten dan jongere (zie ook Kloots e.a., te versch.). Uit de literatuur bleek in elk geval dat er vroeger in Nederland meer aandacht voor uitspraak was dan nu (Bolkestein e.a. 1939 : 84, zie ook Stroop 1998 : 61 ff.). In de Vlaamse regentaats- en universitaire opleidingen leek de aandacht voor uitspraak daarentegen nog wat toegenomen. Van de oudere generatie verklaarden twee op drie respondenten uitspraaktraining te hebben gehad. Bij de jongste generatie gold dit voor vier op vijf. Dat de jonge generatie Vlamingen hoger scoorde dan de oudere, zou eventueel ook kunnen komen doordat de uitspraaktraining bij de eerste groep nog verser in het geheugen lag.

3.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd onderzocht in hoeverre anno 1999 in de lessen Nederlands aandacht werd besteed aan uitspraak. Uitspraak werd daarbij beschouwd als een facet van spreekvaardigheid. Daarom werd eerst gekeken welke positie spreken inneemt in de tijdsbesteding van de leraren Nederlands. In Vlaanderen bleek het vaardighedenlandschap er tamelijk vlak uit te zien: de leerkrachten verklaarden dat ze ongeveer even veel tijd besteedden aan schrijven en lezen als aan spreken. De Nederlandse leerkrachten besteedden naar eigen zeggen meer aandacht aan de schriftelijke vaardigheden (lezen, schrijven) dan aan spreken. Luisteren eindigde zowel in Vlaanderen als in Nederland op de laatste plaats.

Vlamingen en Nederlanders bleken het erover eens dat leerlingen er in de eerste plaats in moeten slagen om hun boodschappen helder te formuleren en verstaanbaar te spreken. Wat het belang van een standaardtalige uitspraak betreft, verschilden ze echter duidelijk van mening. Bij de Vlaamse leerkrachten kwam 'AN-uitspraak' op de derde plaats, dus nog voor lexicale en grammaticale correctheid, terwijl de Nederlandse docenten uitspraak het minst belangrijke

aspect vonden. De laatste vaststelling moet wel enigszins genuanceerd worden. Toen de docenten zonder omwegen werd gevraagd of ze het belangrijk vonden dat hun leerlingen een correcte uitspraak hanteren, antwoordde driekwart van de Vlaamse, maar ook bijna tweederde van de Nederlandse respondenten positief. Een ruime meerderheid van de Nederlandse leerkrachten hechtte dus wel degelijk belang aan uitspraak, maar dit facet had een minder hoge prioriteit dan in Vlaanderen. Typische gelegenheden waarbij op uitspraak werd gelet, waren in beide delen van het taalgebied monologische situaties als hardop lezen en spreekbeurten.

Expliciete uitspraak oefeningen bleken niet of nauwelijks deel uit te maken van het curriculum Nederlands. Van de Vlaamse respondenten besteedde zowat een vijfde minstens een uur per maand aan uitspraak. Van de Nederlandse leerkrachten voorzag zo goed als niemand in uitspraak oefeningen, op een aantal NT2-docenten na. Bij uitspraak training bleken de meeste Vlaamse leerkrachten in de eerste plaats te denken aan oefeningen op specifieke klanken, en dan meer bepaald aan klanken die in hun regio anders klinken dan in de standaardtaal. Daarbij concentreerden ze zich in de eerste plaats op de uitspraak van vocalen. Van de Nederlandse NT1-docenten noemde vrijwel niemand specifieke klanken of andere aspecten waarop met de leerlingen extra geoefend wordt. Er werd in de Nederlandse enquêtes ook nauwelijks verwezen naar het wegwerken van regionale uitspraakvarianten.²⁹ Op de vraag welk materiaal als uitgangspunt diende voor de uitspraak oefeningen, noteerde maar een handvol leerkrachten één of meer titels van uitspraak handleidingen. In de enquêtes van de Nederlandse NT1-leraren was geen enkele titel terug te vinden. De naslagwerken in verband met uitspraak waren dus duidelijk niet (meer) bekend bij de leerkrachten. Een aantal Vlaamse leerkrachten baseerde zich bij uitspraak oefeningen op het schoolboek, een paar hadden zelf materiaal ontwikkeld.

Dit hoofdstuk liet zien dat in de Vlaamse lessen Nederlands anno 1999 nog maar relatief weinig aan expliciete uitspraak training werd gedaan. In Nederland werd zo goed als geen aandacht besteed aan uitspraak. De Vlaamse leerkrachten bleken er wel meer belang aan te hechten dat hun leerlingen de standaarduitspraak (leren) beheersen dan hun Nederlandse collega's. Mogelijk komt dit o.a. omdat de dialecten in grote delen van noordelijk België nog een stuk vitaler zijn dan in Nederland, waardoor er voor de meeste leerlingen nog steeds een kloof bestaat tussen de taal die ze buiten de school spreken (dialect, regiolect, tussentaal) en de taal die de leerkracht Nederlands in de klas spreekt. Bovendien werd in de Vlaamse leraren opleidingen duidelijk meer belang gehecht aan de beheersing van de standaarduitspraak dan in de Nederlandse, wat er uiteraard ook toe kan bijdragen dat Vlaamse leerkrachten later in hun eigen lessen meer aandacht besteden aan uitspraak. Wie tijdens zijn opleiding voortdurend te horen krijgt dat hij op zijn uitspraak moet letten,

²⁹ Mogelijk is er in Nederlandse scholen minder uitspraak variatie te horen dan in Vlaamse scholen, zodat Nederlandse leraren oordelen dat uitspraak training gewoon overbodig is. Of misschien is er ook in Nederlandse klassen regionale variatie te horen, maar voelen Nederlandse leraren Nederlands niet de noodzaak om die variatie (via uitspraak oefeningen) te bestrijden.

luistert wellicht aandachtiger naar de uitspraak van zijn leerlingen dan iemand die amper van het bestaan van uitspraaknormen op de hoogte is.