

5. Uitspraak in schoolboeken Nederlands

In hoofdstuk 4 werd nagegaan in hoeverre in de leerplannen Nederlands voor het secundair/voortgezet onderwijs, in gebruik in het schooljaar 1999-2000, aandacht werd besteed aan uitspraak. Voor een aantal leerkrachten Nederlands volstaan die leerplannen om hun lessen vorm en inhoud te geven. Op basis van de aanwijzingen uit het leerplan stippelen ze een leerlijn uit en maken zelf het nodige didactische materiaal. De meeste leraren werken echter met een schoolboek (zie ook Moerbeek 1996:44, Rymenans e.a. 1996:115). Een reeks schoolboeken, afkomstig van dezelfde uitgever en bestemd voor opeenvolgende leerjaren, heet in didactisch vakjargon *methode*. Een onderzoek naar gebruik, inhoud en vorm van schoolboeken is echter per definitie nooit af. Elk jaar komen er weer nieuwe, herziene en/of van een fleuriger kافت voorzien uitgaven op de markt. In dit hoofdstuk wordt onderzocht welke plaats uitspraak anno 1999 innam in methoden Nederlands. Ten eerste wordt nagegaan *wanneer* er precies aandacht werd besteed aan uitspraak. Gebeurde dat vooral naar aanleiding van spreekopdrachten, of bevatten de boeken ook expliciete uitspraak oefeningen? Vervolgens wordt gekeken welke *aspecten* van uitspraak werden behandeld. Lag de klemtoon op de *technische* kant van het spreken (bv. volume, articulatie, tempo), of moest de uitspraak ook *gezuiverd* worden van dialectische klanken?

5.1 Inleiding

Over uitspraakadvies in schoolboeken Nederlands bestaat weinig of geen literatuur. Slechts af en toe worden er een paar regels aan dit onderwerp gewijd. Uit enkele publicaties van vakdidactici blijkt dat in (Vlaamse) methoden Nederlands – zeker in die voor de lagere school – lange tijd nauwelijks andere spreekopdrachten voorkwamen dan uitspraak oefeningen (Daems 1986, Pepermans 1986). In recensies van nieuwe (Vlaamse) schoolboeken wordt dan weer (sporadisch) geklaagd over de geringe aandacht voor uitspraak of de verkeerde aanpak van het uitspraakonderwijs (zie bv. Goedemé 1993:249, Lockefeer 2002:233, Moeyaert 1990:380, Moeyaert 1992:236). Een andere bron van informatie vormen publicaties over de evaluatie van mondelinge vaardigheden. Hierin worden o.a. een aantal beoordelingsschema's voor spreekvaardigheid besproken. Vrijwel elke recente methode Nederlands neemt dit soort beoordelingsschema's op in de handleiding voor de leerkracht en/of het (werk)boek van de leerling. De makers van de methode kunnen in die schema's desgewenst ook een onderdeel 'Uitspraak' opnemen. Of en hoe uitspraak daarin wordt beoordeeld, lijkt o.a. af te hangen van het type spreekopdracht (cf. Hoogeveen & Bonset 1998:381 ff.). Bij monologen en spreesituaties zonder al te veel beurtwisselingen is soms nog een item te vinden van het type 'Stemt in uitspraak en woordkeus overeen met het Standaardnederlands' (Schreuder 1988:316). In evaluatieformulieren voor discussies en debatten is er nog minder aandacht voor uitspraak. Als die toch beoordeeld wordt, gaat het om technische aspecten als volume en verstaanbaarheid. Interessant is verder het onderscheid tussen objectieve en functionele beoordelingsschema's (Van Gelderen & Oostdam 1992:125 ff.). In

objectieve beoordelingsschema's wordt een aantal aspecten van het spreekgedrag gedefinieerd waarop bij een spreekopdracht gelet kan worden (bv. inhoud, grammatica, woordkeus). Bij een *functioneel* schema worden dimensies beoordeeld als 'Referentie' ('het geven van - voor de luisteraar - belangrijke informatie') en 'Overdracht' ('het gebruiken van een adequaat register'). Aan de hand van het schema wordt nagegaan in hoeverre de spreker zijn communicatieve doel heeft bereikt. Het verschil tussen de objectieve en de functionele benadering kan mooi geïllustreerd worden aan de hand van de evaluatie van uitspraak. Uitspraak kan beoordeeld worden vanuit een correctheidscriterium (heeft de leerling een standaarduitspraak?), maar ook vanuit een functioneel criterium (is de leerling goed verstaanbaar?). In functionele schema's komen alleen spraaktechnische aspecten aan bod als spreektempo en articulatie, terwijl in een objectief schema ook het standaardtalige aspect beoordeeld kan worden.

5.2 Selectie van de methoden

Op hetzelfde moment worden heel wat methoden Nederlands naast elkaar gebruikt. Ze allemaal beschrijven zou te ver voeren. In deze paragraaf wordt toegelicht welke methoden geselecteerd werden, en op welke basis dat gebeurd is. Ten eerste werden alleen methoden onderzocht die in 1999 voltooid waren. Het moest theoretisch mogelijk zijn om in het schooljaar 1999-2000 in de hele school (VL: zes leerjaren, NL: vier, vijf of zes leerjaren, cf. hoofdstuk 2) dezelfde methode te gebruiken. Uitgevers die een nieuwe methode op de markt brengen, beginnen over het algemeen met de delen voor het eerste leerjaar.³³ Minder succesvolle methoden raken nooit voltooid (VL: zesde leerjaar, NL: min. 4de leerjaar) omdat een uitgever weigert verder te investeren in een methode die niet aanslaat. Alleen voltooide reeksen bestuderen biedt meteen ook een zekere garantie dat eventuele uitspraakaanwijzingen een min of meer grote groep leerlingen kunnen bereiken.³⁴ Van een aantal reeksen waren er in het schooljaar 1999-2000 een oude en een nieuwe editie op de markt. Of concreter geformuleerd: van enkele methoden was er voor een aantal leerjaren al een nieuwe uitgave op de markt, maar voor andere leerjaren nog niet. Was er voor een bepaald leerjaar een nieuwe editie beschikbaar in 1999, dan werd die nieuwe versie geëxcerpeerd. Van delen waarvan pas in 2000 of later een vernieuwde versie op de markt kwam, werd de oude uitgave geraadpleegd.

Ten tweede was het belangrijk dat alle Vlaamse onderwijsvormen (ASO, KSO, TSO, BSO) en alle Nederlandse schooltypes (vwo, havo, mavo, vbo, ivbo) vertegenwoordigd waren. Ook hier is enige toelichting op zijn plaats. Vlaamse methoden worden gemaakt met een bepaald leerlingenprofiel in het achterhoofd. Een methode is dus eerder ASO-, TSO- of BSO-gericht, al wordt dat vaak pas in de hogere leerjaren echt duidelijk.³⁵ Daarnaast zijn er ook

³³ Een uitzondering op deze 'regel' is bijvoorbeeld de Vlaamse reeks *Signaal* (uitg. Pelckmans), waarvan eerst de delen voor de derde graad verschenen.

³⁴ Kunnen bereiken, niet zullen: het staat leerkrachten immers vrij om stukken uit het schoolboek over te slaan of op geheel eigen wijze te verwerken, cf. infra.

³⁵ Ook in Vlaanderen zijn er soms van één methode twee versies beschikbaar. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de reeks *Netwerk* (*Netwerk @* en *Netwerk t*). Voor de eerste graad is

methoden die zowel in ASO- als in de sterkere TSO-richtingen kunnen worden gebruikt, en BSO-reeksen die ook in zwakkere TSO-richtingen goede diensten kunnen bewijzen. In het KSO worden, afhankelijk van de gekozen studierichting, ASO- of TSO-gerichte methoden gebruikt. Meestal is er per leerjaar een leerlingenboek en een handleiding voor de leerkracht, vaak (en zeker voor de eerste vier leerjaren) nog aangevuld met een werkboek. Audiovisueel materiaal en multimedia zijn buiten beschouwing gelaten.³⁶ In Nederland bestaan van één methode echter systematisch verschillende edities. Elke editie is bestemd voor een specifiek schooltype (vwo, havo, mavo, vbo, ivbo, of combinaties hiervan).³⁷ Tussen de verschillende edities zijn er kleinere of grotere niveauverschillen. Aanvankelijk zijn die verschillen nog niet erg groot, maar hoe hoger het leerjaar, hoe sterker een editie zich gaat richten op één specifiek schooltype. Nog een verschil tussen Vlaanderen en Nederland is het aantal leerjaren waarvoor een methode materiaal aanbiedt. In Vlaanderen telt elke onderwijsvorm (minstens) zes leerjaren (cf. hoofdstuk 2). Een 'volledige' methode bestaat dus uit materiaal voor zes leerjaren. In Nederland zijn er schooltypes met vier leerjaren (mavo, vbo, ivbo), één met vijf leerjaren (havo) en één met zes leerjaren (vwo). Sommige methoden bieden alleen materiaal voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Een schematische voorstelling van de structuur van zo'n Nederlandse methode Nederlands is te vinden in Schema 5.1.

1 ivbo/vbo	1 vbo/mavo	1 mavo/havo/vwo		
2 ivbo/vbo	2 vbo/mavo	2 mavo/havo	2 havo/vwo	
3 ivbo/vbo	3 vmbo/vbo	3 vmbo/mavo	3 havo	3 vwo
4 ivbo/vbo	4 vmbo/vbo	4 vmbo/mavo		

Schema 5.1: Voorbeeld van een Nederlandse methode Nederlands voor de eerste fase: verschillende versies per leerjaar

Andere methoden zijn dan weer specifiek bedoeld voor de tweede fase. In de bovenbouw van het havo (4de en 5de leerjaar) wordt vaak hetzelfde boek

er één leerlingenboek, maar wel twee verschillende werkboeken. Voor de tweede en de derde graad zijn er per leerjaar ook twee verschillende leerlingenboeken en docentenhandleidingen. Het @-deel is bestemd voor ASO-richtingen en wetenschappelijk of communicatief georiënteerde TSO-richtingen, het t-deel voor meer technisch gerichte TSO-richtingen.

³⁶ Bij heel wat methoden Nederlands horen één of meer geluidscassettes, cd's of video's met daarop o.a. liederen, radio- en toneelfragmenten. Overigens heb ik geen verwijzingen gevonden naar het gebruik van het talenpracticum.

³⁷ Voor de onderbouw geldt als algemene regel: hoe hoger het leerjaar, hoe meer verschillende edities er zijn. Een voorbeeld: bij de methode *Op niveau plus* zijn er twee verschillende edities voor leerjaar 1, drie verschillende edities voor leerjaar 2 en vier verschillende edities voor leerjaar 3 ('dakpansgewijze opbouw'). Daarnaast is er telkens ook een aparte uitgave voor het ivbo.

gebruikt. Ook voor de twee laatste klassen van het vwo is er meestal maar één boek (Schema 5.2).

4/5 havo	4 vwo
	5/6 vwo

Schema 5.2: Voorbeeld van een Nederlandse methode Nederlands voor de tweede fase: aparte delen voor havo en vwo

Ten slotte zijn er ook in Nederland methoden die wel materiaal bieden voor leerjaar 1 tot en met 6 (Schema 5.3). Voor de bovenbouw van havo en vwo zijn er soms twee boeken per leerjaar: één voor taalvaardigheid en één voor literatuur. Een uitgever kan er ook voor opteren om voor de tweede fase bijvoorbeeld alleen een boek voor taalvaardigheid te verzorgen. Literatuurlessen worden dan gegeven aan de hand van ander materiaal.

1 ivbo	1 vbo/mavo	1 mavo/havo/vwo	1 vwo/havo	
2 ivbo	2 vbo/mavo	2 mavo/havo/vwo	2 vwo/havo	
3 ivbo	3 vbo/mavo	3 mavo	3 havo	3 vwo
4 ivbo	4 vbo/mavo	4 mavo	4/5 havo	4 vwo
				5/6 vwo

Schema 5.3: Voorbeeld van een Nederlandse methode Nederlands voor eerste en tweede fase: verschillende versies per leerjaar

Na deze uitweiding over de methodeopbouw worden even de twee selectievoorwaarden herhaald die tot nu toe werden besproken. Ten eerste werden alleen methoden onderzocht die in 1999 volledig voltooid waren. Ten tweede was het essentieel dat uiteindelijk alle Nederlandse schooltypes (ivbo, vbo, mavo, havo, vwo) en alle Vlaamse onderwijsvormen (ASO, KSO, TSO, BSO) vertegenwoordigd zijn. Aan dit rijtje werd nog een derde eis toegevoegd: er werden alleen methoden onderzocht die in 1999 frequent gebruikt werden. Dit criterium lijkt evident, maar levert in de praktijk grote moeilijkheden op. Er is namelijk geen centrale instantie die systematisch bijhoudt welke methoden scholen gebruiken.³⁸ Daarom is deze studie gebaseerd op gegevens uit een

³⁸ Met dank aan Hans Kuhlemeier van het CITO (Instituut voor Toetsontwikkeling - Arnhem, e-mail 05-11-2001). In Nederland werd tot begin jaren negentig geregeld inventariserend onderzoek uitgevoerd naar het gebruik van methoden door het CITO. Momenteel gebeurt dit soort onderzoek door de uitgevers zelf. De resultaten van deze peilingen worden niet bekendgemaakt. Ook in Vlaanderen wordt niet systematisch bijgehouden hoe frequent methoden gebruikt worden (zie ook Janssen & Triesscheijn 1990:75).

eigen schriftelijke enquête, die ingevuld werd door 135 Vlaamse en 69 Nederlandse leerkrachten Nederlands, afkomstig uit verschillende regio's. Meer informatie over deze enquête is te vinden in hoofdstuk 3. De informanten noteerden welk(e) schoolboeken zij op dat ogenblik in hun lessen Nederlands gebruikten. Alle enquêtes werden ingevuld in 1999, d.w.z. op het einde van het schooljaar 1998-1999 of bij het begin van het schooljaar 1999-2000.³⁹

Welke methoden in 1999 in Vlaanderen in gebruik waren, is te zien in Tabel 5.1, die gebaseerd is op de antwoorden van 133 leerkrachten Nederlands.⁴⁰ De meesten gebruiken een methode, sommigen hebben een eigen cursus samengesteld, al dan niet op basis van diverse methoden. Weggelaten zijn methoden voor literatuur en, net als in Nederland, reeksen die maar één of twee keer genoemd werden.

<i>Lemma</i>	24	<i>Taalboeket</i>	13
<i>Melopee</i>	18	<i>Taalkracht 10</i>	6
<i>Nederlands / Nederlands T</i>	10	<i>Taalmozaïek</i>	3
<i>Netwerk @ / Netwerk t</i>	14	<i>Talent voor taal</i>	3
<i>Nieuwe Taalstap</i>	3	<i>Thematische werkmappen</i>	3
<i>Signaal</i>	9	<i>Variaties</i>	26
<i>Sprakeloos</i>	5	eigen materiaal	21

Tabel 5.1: Methoden Nederlands in gebruik in Vlaanderen anno 1999⁴¹

Vlaamse methoden richten zich in sterke of minder sterke mate op een bepaalde onderwijsvorm. Zeker in de derde graad wordt duidelijk op welke doelgroep een methode zich richt. Per onderwijsvorm zijn in principe de drie meest gebruikte methoden geselecteerd⁴² (Tabel 5.2).

ASO	TSO	BSO
• <i>Lemma</i>	• <i>Variaties</i>	• <i>Sprakeloos</i>
• <i>Melopee</i>	• <i>Signaal</i>	• <i>Nieuwe Taalstap</i>

³⁹ Het was natuurlijk mooier geweest als iedereen de enquête in hetzelfde schooljaar had ingevuld. De vragenlijst werd echter verspreid in het kader van het VNC-project *Variatie in de uitspraak van het Standaardnederlands*. Hoofddoel van het project was de verzameling, verwerking en beschrijving van gesproken Standaardnederlands. Het onderzoek naar uitspraakonderwijs en schoolboeken vond plaats in de marge van dit project. Het verloop van het uitspraakonderzoek bepaalde wanneer respondenten in spe een exemplaar van de enquête toegestuurd kregen.

⁴⁰ Een aantal leraren gebruikte niet in elke klas dezelfde reeks, vandaar dat het totale aantal antwoorden meer dan 133 bedraagt.

⁴¹ Van alle methoden uit Tabel 5.1 – op één na – was in 1999 materiaal op de markt voor leerjaar 1 tot en met 6. De enige reeks uit de tabel die toen nog niet helemaal voltooid was, was *Taalkracht 10*. Daarvan verschenen de delen voor het zesde leerjaar in 2000.

⁴² De indeling in onderwijsvormen is, zeker in het begin van het secundair onderwijs, niet zo strak als de tabel suggereert. Zo kan *Signaal* ook in b-richtingen van het ASO gebruikt worden, en is *Netwerk @* volgens de uitgever ook bruikbaar in wetenschappelijk of communicatief georiënteerde TSO-richtingen.

- | | | |
|---------------------|--------------------|---------------------------------|
| • <i>Netwerk @</i> | • <i>Netwerk t</i> | • <i>Thematische Werkmappen</i> |
| • <i>Taalboeket</i> | | |

Tabel 5.2: De geselecteerde methoden Nederlands voor Vlaanderen

Van *Netwerk* werd zowel de @- als de t-versie onderzocht, ook al telt het ASO daardoor vier methoden in plaats van drie. De meeste leerkrachten die *Netwerk* vermeldden, gaven namelijk niet aan of ze de @- of de t-editie gebruikten. Voor de eerste graad bestaat er ook maar één uitgave. De echte fysieke opsplitsing in twee versies gebeurt pas vanaf de tweede graad, al zijn er ook in de eerste graad al wel twee verschillende werkboeken. Het KSO is niet opgenomen in het schema. Zoals hierboven al even vermeld wordt daar, afhankelijk van de gekozen studierichting, gewerkt met ASO- of TSO-gerichte handboeken.

Nog even wat technische informatie bij enkele Vlaamse methoden. Van *Melopee* waren in 1999 twee uitgaven in gebruik. Voor het eerste tot en met vierde leerjaar werd de herziene editie geraadpleegd, voor de derde graad de eerste. Van *Taalboeket* waren in 1999 alleen nog delen voor de tweede en de derde graad verkrijgbaar.⁴³ Voor dit onderzoek werd wel de volledige methode (leerjaar 1 t/m 6) geëxcerpeerd. De reeks *Nieuwe Taalstap* is de opvolger van *Taalstap*, een reeks voor het BSO uit de jaren tachtig. Van *Nieuwe Taalstap* bestaat een tekstboek en een werkboek, die allebei onderzocht zijn. Het tekstboek en het werkboek kunnen los van elkaar worden gebruikt, maar worden in bibliotheekcatalogi vaak als delen van één methode beschreven.

In Nederland vulden 69 personen de schriftelijke enquête in. Als de NT2-reeksen buiten beschouwing worden gelaten, blijken twee methoden de markt te domineren. Twee andere (oudere) reeksen zijn stilaan op hun retour. De overige methoden worden maar één of twee keer genoemd, en zijn niet opgenomen in Tabel 5.3.

<i>Goed Nederlands</i>	9
<i>Nieuw Nederlands</i>	22
<i>Op niveau (plus)</i>	20
<i>Taal-goed</i>	5
eigen materiaal	5

Tabel 5.3: Methodes Nederlands in gebruik in Nederland anno 1999

Net als in Vlaanderen werden alleen de drie frequentst gebruikte methoden onderzocht: *Goed Nederlands*, *Nieuw Nederlands* en *Op niveau (plus)*. *Goed Nederlands*, uitgegeven bij Wolters-Noordhoff, is een methode voor mavo, vbo en ivbo, en voor de onderbouw van vwo en havo. Het eerste deel verscheen in 1992. De methode werd specifiek ontwikkeld met het oog op de invoering van de basisvorming. *Nieuw Nederlands*, eveneens uitgegeven bij Wolters-Noordhoff, kan worden gebruikt in leerjaar 1 tot en met 6. In 1999 waren er

⁴³ Met dank aan Nancy Auwelaert van uitgeverij Wolters-Plantijn (e-mail 17-12-1999). Zie ook de *Catalogus* (1999:41) van dezelfde uitgeverij.

twee edities in gebruik: een oude, waarvan deel 1 verscheen in 1990, en een nieuwe, waarvan het eerste deel in 1996 verscheen. De oude editie werd alleen geraadpleegd als er in 1999 nog geen nieuwe versie voorhanden was. Dit was het geval voor het vierde leerjaar van mavo en vbo, en voor leerjaar 2, 3 en 4 van het ivbo ('vbo-basis'). *Nieuw Nederlands* heeft ook delen voor de bovenbouw van havo en vwo, die zijn ontwikkeld voor de vernieuwde tweede fase. De derde methode die werd onderzocht, is *Op niveau (plus)*. Deze is uitgegeven bij Thieme (nu: ThiemeMeulenhoff) en biedt eveneens materiaal voor onder- en bovenbouw. Ook van deze reeks werden in 1999 twee edities naast elkaar gebruikt. Het eerste deel van de eerste editie ('*Op niveau*') verscheen in 1990, het eerste deel van de herziene uitgave ('*Op niveau plus*') kwam op de markt in 1997. Ook hier werd de recentste editie geëxcerpeerd, behalve als er in 1999 nog geen herwerkte versie voorhanden was. Dit was het geval voor het derde en vierde leerjaar van het ivbo en het vierde leerjaar van mavo en vbo. Voor de bovenbouw van vwo en havo werden *Op niveau taalvaardig* en *Topniveau* onderzocht. *Op niveau taalvaardig* hoort bij de 'oude' reeks en is intussen niet meer verkrijgbaar. *Topniveau* profileert zich als een zelfstandige reeks voor de vernieuwde tweede fase, geschikt voor gebruik in het Studiehuis. In de enquête (1999) werd ze maar een enkele keer genoemd. Het zou echter niet correct geweest zijn om de 'oude' *Op niveau taalvaardig* te vergelijken met de bovenbouwdelen van de 'nieuwe' *Nieuw Nederlands*. Daarom werd *Topniveau* toch onderzocht. Uiteindelijk worden voor Nederland dus de volgende methoden geselecteerd (Tabel 5.4):

Onderbouw	Bovenbouw
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nieuw Nederlands</i> • <i>Op niveau (plus)</i> • <i>Goed Nederlands</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nieuw Nederlands</i> • <i>Op niveau taalvaardig</i> • <i>Topniveau</i>⁴⁴

Tabel 5.4: De geselecteerde methoden Nederlands voor Nederland

Het materiaal voor dit hoofdstuk werd verzameld in de loop van 2000. Er werd gezocht naar bibliotheken die bij de aanleg van hun schoolboekencollectie volledigheid nastreven en die bereid waren om die schoolboeken ook uit te lenen. *Volledig* betekent dat er in 2000 van alle delen (leerlingenboek, handleiding, werkboek) van alle methoden, inclusief de recentste (verschenen in 1999), een exemplaar in de rekken stond.⁴⁵ De werken moesten kunnen worden *uitgeleend* omdat raadgevingen en tips in verband met uitspraak vaak vermeld zijn in opdrachten voor spreekoefeningen, beoordelingsschema's en/of in de inleiding van de handleiding. Het volstond dus niet om even de inhoudsopgave te consulteren. In Vlaanderen bleek de Pedagogische Afdeling

⁴⁴ De docentenhandleidingen bij *Topniveau* heb ik niet kunnen raadplegen. Op het moment dat ik de Nederlandse bibliotheken bezocht (voorjaar 2000) stonden ze nog niet in de rekken.

⁴⁵ 'In de rekken staan' hoeft hier niet helemaal letterlijk geïnterpreteerd te worden. In een uitleenbibliotheek staan immers lang niet alle boeken uit de collectie effectief in de rekken. Bij dit onderzoek werd de bibliotheekcatalogus als uitgangspunt genomen. Bevond een bepaald deel van een methode zich niet op zijn gewone plaats, en bleek uit de catalogus dat het wel tot de collectie behoorde, dan werd geprobeerd om het werk te reserveren. Was dat niet mogelijk, dan werd geduldig gewacht tot het weer teruggebracht werd door de lezer die het ontleend had.

van de Centrale Openbare Bibliotheek van de Stad Antwerpen de enige bibliotheek te zijn die aan beide voorwaarden voldeed. Het opsporen van de Nederlandse schoolboeken was zo mogelijk nog problematischer. Nederlandse schoolboeken zijn in Vlaanderen niet of nauwelijks te vinden.⁴⁶ Aanvankelijk leek het er even op dat de Nederlandse uitgevers hun methoden ter beschikking zouden stellen voor wetenschappelijk onderzoek, maar een rist brieven en telefoontjes later bleek dit uiteindelijk toch niet mogelijk.⁴⁷ Een speurtocht in de bibliotheekcatalogi van Nederlandse universiteiten-met-lerarenopleiding leverde weinig op. Het meeste Nederlandse materiaal werd uiteindelijk geconsulteerd en/of uitgeleend bij de *Fontys* Hogescholen van Tilburg en Sittard, en bij de Centrale Openbare Bibliotheek van Tilburg. Een volledige lijst van alle geraadpleegde schoolboeken is te vinden in Bijlage 4.

5.3 Verwerking en indeling van het materiaal

Bij de verwerking van het materiaal stonden twee vragen centraal: *wanneer* wordt aandacht besteed aan uitspraak, en aan welke *aspecten* wordt vooral gewerkt? Om met de *wanneer*-vraag te beginnen: er worden uitspraakadviezen verstrekt naar aanleiding van spreekopdrachten (al dan niet via een beoordelingsschema), er bestaan algemene overzichten met aandachtspunten voor spreekvaardigheid en (sporadisch) worden er expliciete oefeningen ingelast om bepaalde klanken te oefenen.

In elke methode werden alle *spreekopdrachten* bekeken, zowel in het leerlingenboek, de handleiding voor de docent als het bijbehorende werkboek (als dat bestond). Alle spreekoefeningen waarbij op één of andere manier raadgevingen voorkwamen in verband met uitspraak (bv. 'Let er bij het spreken op dat je goed articuleert')⁴⁸, werden genoteerd. Er zijn echter heel wat verschillende types van spreekopdrachten. Ten eerste kan een onderscheid worden gemaakt tussen monologen, dialogen en polylogen, en binnen die drie categorieën zijn er heel wat verschillende spreekactiviteiten mogelijk. Om dit alles wat concreter te maken volgt hier een (niet-exhaustief) overzicht met een aantal voorbeelden (Tabel 5.5).

⁴⁶ Wat schoolboeken voor het voortgezet/secundair onderwijs betreft, is er ook weinig of geen uitwisseling tussen Nederland en Vlaanderen. Uitgevers van schoolboeken Nederlands voor het secundair/voortgezet onderwijs concentreren zich vrijwel uitsluitend op hun eigen deel van het taalgebied (zie ook Moerbeek 1996:45 en Kloots, te versch.). Alleen de aggregatiebibliotheek van de KULeuven had een beperkt aantal Nederlandse schoolboeken in haar bezit.

⁴⁷ Zowel uitgeverij Wolters-Noordhoff als Thieme lieten uiteindelijk schriftelijk weten dat ze geen materiaal gratis ter beschikking stellen voor wetenschappelijk onderzoek (brief van John Arnold, assistent-uitgever bij Thieme, 07-02-2000, en van Anke van Veenen, voorlichting talen voortgezet onderwijs bij Wolters-Noordhoff, 14-03-2000).

⁴⁸ Als twee maal vlak achter elkaar hetzelfde type spreekopdracht voorkwam, maar de tweede was duidelijk een variant, verdieping of herhaling van de eerste, dan werd dit beschouwd als één activiteit. Voorbeeld: eerst een bestaand, vervolgens een zelfgeschreven nieuwsbericht voorlezen.

Monoloog	Dialogoog	Polyloog
<ul style="list-style-type: none"> • spreekbeurt • verhaal vertellen • verslag uitbrengen • beschrijving geven • instructies geven 	<ul style="list-style-type: none"> • telefoongesprek • interview • sollicitatiegesprek • adviesgesprek • klachtengesprek 	<ul style="list-style-type: none"> • kringgesprek • forumgesprek • discussie • debat • vergaderen

Tabel 5.5: Voorbeelden van mondelinge vaardigheden die worden geoefend in spreekopdrachten

Verder komt uitspraak aan bod in *observatieschema's* voor leerkrachten en/of (mede)leerlingen (bv. 'Sprak de spreker luid genoeg?'). Soms horen die schema's bij een bepaalde spreekopdracht uit het schoolboek. Andere schema's zijn algemener van aard en kunnen bij zowat elke spreekoefening (her)gebruikt worden. Daarnaast worden er wel eens lessen ingelast waarin een *algemeen overzicht* wordt gegeven van alle aspecten die van belang zijn bij het spreken (o.a. volume, intonatie, tempo), of er wordt een overzicht van de voornaamste 'Spreekregels' opgenomen. Ten slotte zijn er ook nog enkele methoden die expliciet *uitspraak oefeningen* aanbieden waarin geoefend wordt op bepaalde klanken of klemtoonpatronen.

Aan welke *aspecten* van uitspraak wordt voornamelijk aandacht besteed? Veel Vlamingen denken bij 'uitspraakonderwijs' wellicht nog spontaan aan de bestrijding van dialectische klanken, maar daarnaast kunnen ook technische aspecten aan bod komen als volume en intonatie. Hieronder volgt een (alfabetisch) overzicht van de uitspraakaspecten die in de schoolboeken werden genoemd. Het overzicht is gegroeid tijdens het exciperen van de schoolboeken. De termen zijn stuk voor stuk ontleend aan raadgevingen in verband met uitspraak of beoordelingsschema's. Soms gaat het om duidelijk definieerbare concepten. Andere termen zijn voor interpretatie vatbaar, enkele klinken bijna mysterieus of munten uit in vaagheid. Het overzicht geeft een goede indruk van de gebruikte terminologie en de ambiguïteit van een aantal begrippen. De afkorting 'LB' staat voor leerlingenboek, 'WB' betekent werkboek (voor de leerling), 'handl.' verwijst naar de handleiding (voor de leerkracht).

articulatie

Articuleren betekent volgens Van Dale: klanken, lettergrepen en woorden 'nauwkeurig en duidelijk uitspreken'. Hieronder zal blijken dat 'duidelijk' een ietwat vaag criterium is, dat zowel op volume, spreektempo als articulatie kan slaan. In deze bundel wordt 'goed articuleren' gedefinieerd als het tegengestelde van binnensmonds praten (mompelen).

Voorbeelden:

- '[Beoordeel de] Articulatie:
 - mompelt
 - articuleert duidelijk
 - spreekt geprononceerd' (*Melopee 6*, handl. p.86)
- 'Ga niet onverstaanbaar zitten mompelen, ar-ti-cu-leer' (*Nieuw Nederlands vwo 1* bovenbouw, LB p.177)

duidelijkheid

Eveneens een ietwat vage categorie, die nochtans frequent als criterium gebruikt wordt. 'Duidelijkheid' kan verwijzen naar verschillende aspecten die hierboven al genoemd zijn. Iemand die duidelijk spreekt, spreekt luid genoeg, niet te snel en articuleert goed.

Voorbeelden:

- 'Spreek ik wel duidelijk?' (*Signaal 1*, WB p.54)
- 'Je laat het voorwerp zien en zegt de voorbereide zin luid en duidelijk' (*Signaal 2*, WB p.100)
- 'Zorg ervoor dat je duidelijk en rustig spreekt [...]' (*Goed Nederlands 1*, LB p.123)
- 'Spreek duidelijk' (*Goed Nederlands 1* ivbo/vbo, LB p.140)

helderheid

In een (beperkt) aantal gevallen wordt ook gewezen op het belang van een helder stemgeluid. In één geval wordt in plaats van 'helder' het synoniem 'klaar' gebruikt.

Voorbeelden:

- 'Spreek je helder en voldoende luid?' (*Signaal 1*, handl. p.23)
- '[De spreker] Heeft een heldere stem / Heeft een hese stem / Heeft een resonerende stem / Heeft een kelige stem / Heeft een schrille stem / Maakt storende bijgeluiden (ademhaling, keelschraping)' (*Melopee 6*, handl. p.86)

intonatie, toon

Intonatie verwijst naar de (afwisseling in) toonhoogte waarop iemand spreekt. Naar 'intonatie' wordt ook geregeld verwezen met de benaming 'toon', ook wel eens met 'toonhoogte'. 'Klemtoon' wordt behandeld als een aparte categorie (cf. infra).

Voorbeelden:

- 'Is mijn intonatie levendig?' (*Signaal 1*, handl. p.24)
- 'Vertel niet alles op één toon, dan wordt het saai' (*Nieuw Nederlands 1* vbo/mavo, LB p.72)

klanken

In deze categorie worden verwijzingen opgenomen, waarin leerlingen gevraagd wordt te reflecteren over de klanken die ze produceren bij een spreekoefening.

Voorbeelden:

- 'Uitspraak: klanken juist vormen' (*Netwerk 3t*, handl. p.222)
- '[Alvorens een tekst voor te lezen:] De tekst technisch bekijken: bv. eind-n, tweeklanken, ademhaling, persoonlijke faalklanken' (*Lemma 3*, handl. p.68)

klemtoon

Makers van schoolboeken wijzen leerlingen er soms op dat ze de beklemtoning moeten verzorgen. Wat de auteurs precies met 'klemtoon' bedoelen, is niet

altijd even duidelijk. sommigen lijken eerder aan intonatie te denken, anderen aan het benadrukken van (belangrijke) woorden.

Voorbeelden:

- 'Waar legt hij [= de spreker] klemtonen?' (*Melopee 4*, LB p.418)
- 'Goede intonatie (klemtonen)?' (*Nieuw Nederlands 2 vwo/havo*, LB p.50)
- 'De anderen letten op: [...] de nadruk (op de goede woorden en lettergrepen?)' (*Nieuw Nederlands 2 ivbo*, LB p.16)
- 'Spreek woorden die belangrijk zijn, met nadruk uit' (*Goed Nederlands 2 ivbo/vbo*, LB p.112)

levendigheid

Samenstellers van beoordelingsschema's verwachten van leerlingen ook dat ze 'levendig' spreken. De ene keer lijkt dit te verwijzen naar intonatie (sprekers moeten voldoende afwisseling brengen in hun intonatie), de andere keer is het zelfs niet helemaal zeker of 'levendig' wel op de uitspraak slaat. Immers: ook de manier van presenteren in haar geheel kan 'levendig' worden genoemd, waarmee dan wordt bedoeld dat de spreker een opgewekte indruk maakt en zijn betoog met vuur brengt.

Voorbeelden:

- 'Werd er luid genoeg, begrijpelijk en levendig gesproken?' (*Nieuw Nederlands 4 mavo*, LB p.119)
- '[Beoordeel de] manier van spreken:
 - goed verstaanbaar?
 - levendig? [...]' (*Nieuw Nederlands 4 vbo/mavo*, LB p.185)

standaardtaligheid

Tot deze categorie worden gevallen gerekend waar expliciet gevraagd wordt een niet-dialectisch gekleurde uitspraak te hanteren.

Voorbeelden:

- 'Heeft een standaarduitspraak / Heeft een licht dialectische standaarduitspraak / Heeft een dialectische uitspraak' (*Melopee 6*, handl. p.86)
- 'dialect - enkele dialectwoorden en klanken - geen dialectwoorden en klanken' (*Signaal 5*, handl. p.17)

tempo

Deze term verwijst in de eerste plaats naar de spreek snelheid, ook wel eens terug te vinden onder de vorm van reflectievragen als 'Spreek ik niet te snel?'. Tot deze categorie worden ook de (veel minder talrijke) raadgevingen gerekend om voldoende pauzes in te lassen in een betoog.

Voorbeelden:

- 'Spreek niet te vlug. Voor de luisteraars is alles nieuw en onbekend.' (*Signaal 2*, handl. p.392)
- 'Praat niet te snel' (*Goed Nederlands 1 ivbo/vbo*, LB p.95)

verstaanbaarheid

Deze term kan op veel manieren geïnterpreteerd worden. 'Verstaanbaarheid' kan verwijzen naar 'duidelijk hoorbaar' spreken (volume), maar kan ook opgevat

worden als 'kunnen decoderen van klanken', d.i. de stap die voorafgaat aan 'begrijpen'. Voorwaarden daarvoor zijn o.a. dat het volume hoog genoeg is, de afstand niet te groot en dat de articulatie goed is.

Voorbeelden:

- 'Haal eerst diep adem en tracht duidelijk verstaanbaar te blijven.' (*Signaal 1*, LB p.97)
- '[Beoordeel de] Verstaanbaarheid:
 - volume
 - articulatie
 - pauzering' (*Melopee 1*, werkboek, p.25)
- '[Beoordeel de] Verstaanbaarheid:
 - slikt veel in / veel is onverstaanbaar / niet luid genoeg
 - soms moeilijk te verstaan / beetje binnensmonds
 - helder en scherp gearticuleerd / alles is moeiteloos te verstaan'(*Signaal 5*, handl. p.17)
- 'De anderen letten op: [...] de verstaanbaarheid (hard genoeg, duidelijk, rustig?)' (*Nieuw Nederlands 2* ivbo, LB p.16)
- 'Praat verstaanbaar, maar niet te hard, want dan kunnen de andere groepjes elkaar niet verstaan.' (*Nieuw Nederlands 1* mavo/havo/vwo, LB p.15)
- 'Hoe is de verstaanbaarheid?' (*Op niveau taalvaardig 4* vwo, LB p.33)

verzorgd

Soms blijft de aandacht voor uitspraak beperkt tot de raadgeving om te streven naar een 'verzorgde' uitspraak.

Voorbeelden:

- '[Heeft de spreker een] verzorgde uitspraak?' (*Variaties 6*, LB p.98)
- '[Hoe is 's sprekers] uitspraak (verzorgd?)' (*Nieuwe Taalstap 4*, LB p.70)

volume

Deze term verwijst naar de geluidsterkte die iemand produceert. In schoolboeken wordt naar deze categorie verwezen met 'volume', maar bijvoorbeeld ook met reflectievragen als 'Heb je luid genoeg gesproken?'

Voorbeelden:

- 'Spreek ik voldoende luid?' (*Signaal 1*, handl. p.24)
- 'Praat hard genoeg (volume)' (*Nieuw Nederlands 1* vwo/havo, LB p.13)

uitspraak (zonder nadere specificatie)

Soms krijgen leerlingen de raad om op hun uitspraak te letten, zonder verdere specificatie. Elders wordt 'uitspraak' in één adem genoemd met articulatie en verstaanbaarheid. In het laatste geval worden articulatie en verstaanbaarheid dus niet beschouwd als deelaspecten van het begrip 'uitspraak', maar de drie worden gezien als min of meer gelijkwaardige factoren. Mogelijk wordt uitspraak hier geïnterpreteerd als 'klankzuiverheid'. Zie ook het eerste citaat onder 'Klanken'.

Voorbeelden:

- 'Let op je uitspraak' (*Melopee 5*, LB p.42)

- 'De items worden voorgelezen met aandacht voor uitspraak, articulatie en verstaanbaarheid' (*Melopee 3*, handl. p.168)
- 'Was ik voor iedereen verstaanbaar? (Articulatie en uitspraak?)' (*Netwerk 4@*, WB p.8)
- [Beoordelingsschema spreekbeurt waarin o.a.]:
 - [...]
 - Toon
 - Verstaanbaarheid
 - Uitspraak
 - Tempo
 - [...]
 (*Op niveau plus 3 vmbo/vbo*, LB p.18)

Behalve uitspraakaanwijzingen in instructies, evaluatieschema's en algemene overzichten m.b.t. spreekvaardigheid bevatten enkele methoden ook expliciete uitspraak oefeningen, hetzij op specifieke klanken, hetzij op beklemtoning.

uitspraaktraining - klanken

Dit zijn oefeningen op specifieke klanken. Vooral aan de klinkers wordt veel aandacht besteed. Ook het onderscheid tussen [ɣ] en [h] en assimilatieverschijnselen kunnen aan bod komen.

Voorbeelden:

- '[ε] als in bek'
 1. es, eb, el, en, er, eg, els
 2. den, wel, ken, spel, les, rek, bek
 3. mensen, redden, scherpe messen, helder denken, verder werken, beste knechten, slechte vellen, welke melk, letters leggen, strenge mensen
 4. Slechts dertig procent kent de tekst. Wij wensen deze mensen het beste. Ik heb gezegd. Berg het scherpe mes snel weg.' (*Taalboek 3*, WB p.41)
- 'Als de eu kort uitgesproken wordt, stelt men ze voor door een u. De korte eu = u. In de woordjes *reus* en *Rus* mag de stand van de mond (van de lippen, de tong en de kin) in niets gewijzigd worden. Oefen even:
 - leus - lus; keus - kus; leuk - luk; heus - Hus; beul - bul; jeuk - juk; reus - Rus; beuk - buk; kreuk - kruk; hul - heul; Ruth - reutel; bucht - beugel; vul - veulen; vlug - vleugel; tucht - teug.
 - Een geurige lucht; een leuke klucht; een vluchtige geur; een geduchte reus; op vlugge vleugels; een jeugdig geluk.
 - Ook de volgende woorden worden met u uitgesproken: album, museum, maximum, circus, Christus, absurd, club, cultuur, tunnel, viaduct, structuur, tumult.' (*Melopee 1*, LB p.142)

uitspraaktraining - klemtoon

Dit zijn oefeningen waarin wordt getraind op de accentuering binnen een woord. Hierbij wordt specifiek geoefend op de uitspraak van samenstellingen als *bommelding* en *achteruitgang*. Verder bevatten enkele (Vlaamse) methoden ook oefeningen om 'verkeerde' klemtonen af te leren.

Voorbeelden:

- [o.a.] uitstekend, kantelen, verspringen (*Goed Nederlands* 3 hv, LB p.238-239)
- [o.a.] *uitzondering, onderzoek, serie* (*Taalboek* 2, LB p.61)

Nog enkele opmerkingen:

Er zijn alleen aanwijzingen verwerkt die specifiek betrekking hebben op *uitspraak*. Algemeneren aanwijzingen in verband met verzorgd taalgebruik kunnen namelijk even goed op woordenschat of syntaxis slaan (en werden daarom buiten beschouwing gelaten). Enkele voorbeelden van raadgevingen en reflectievragen die *niet* werden meegerekend:

- 'Gebruikt de spreker AN?' (*Sprakeloos* 3, p.254)
- 'Verzorg je taal' (*Nieuwe Taalstap* 7, WB p.58)
- 'Opgepast: je doet dat in behoorlijk Nederlands [...]' (*Signaal* 1, WB p.48)
- '[De leerlingen kunnen] 'acceptabel Nederlands spreken' (*Signaal* 2, handl.o.a. p.63, 77)
- 'Vermijd dialect' (*Op niveau taalvaardig* 4/5 havo, LB p.100)

Eveneens niet meegerekend zijn die gevallen waar *toon* niet verwijst naar intonatie, maar naar een manier van spreken die bij een gegeven situatie past, bijvoorbeeld (in)formeel, neutraal, ernstig of brutaal.

- 'Daaruit kan je de 'toon' waarop je moet lezen, afleiden: neutraal, humoristisch, ernstig' (*Variaties* 5, LB p.38)
- 'Waren het taalgebruik en de toon aangepast aan de relatie, de inzet of de plaats van het protest?' (*Taalboek* 1, LB p.143)

In aanwijzingen als

- 'Is mijn intonatie levendig?' (*Signaal* 1, handl. p.24)
 - '[De spreker] articuleert duidelijk' (*Melopee* 6, handl. p.86)
 - '[...] tracht duidelijk verstaanbaar te blijven.' (*Signaal* 1, LB p.97)
- fungeren 'levendig' en 'duidelijk' als bepaling bij resp. 'intonatie', 'articuleert' en 'verstaanbaar'. Deze aanwijzingen worden dan ook bij resp. 'intonatie', 'articulatie' en 'verstaanbaarheid' gerangschikt. Raadgevingen als
- 'verzorgde uitspraak?' (*Variaties* 6, LB p.98)
 - 'duidelijke uitspraak?' (*Nieuw Nederlands* 4 ivbo, LB p.152)
- worden gerangschikt bij resp. 'verzorgd' en 'duidelijk'.

Tot slot nog twee bedenkingen. Ten eerste: schoolboeken kunnen zeker een stempel drukken op de lespraktijk, maar het is de man of vrouw voor de klas die, in wisselwerking met de groep aan wie hij/zij lesgeeft, bepaalt hoe de les Nederlands er uiteindelijk uit ziet. Om een slogan op de website van educatieve uitgeverij ThiemeMeulenhoff te citeren: 'Wij maken leermiddelen ... u maakt er onderwijs van'. Veel aandacht voor uitspraak in een schoolboek betekent dus niet per definitie dat er ook in de lespraktijk veel aandacht aan uitspraak besteed wordt, en leerkrachten voor wie het materiaal uit het schoolboek niet volstaat, kunnen zelf op zoek gaan naar aanvullend materiaal.

Spreekopdrachten vergen bovendien een grote tijds- en energie-investering van leerkracht en leerlingen. Zelfs als een leerkracht een groot voorstander is van spreekvaardigheidsonderwijs, dan nog is de kans klein dat een klas in een schooljaar alle spreekoefeningen uit een boek zal uitvoeren. In de docentenhandleidingen staat soms zelfs expliciet dat de leerkracht een keuze moet maken uit het aangeboden materiaal (zie bv. *Netwerk*). Kortom, de resultaten in dit hoofdstuk geven een beeld van de hoeveelheid aandacht die in *schoolboeken* wordt besteed aan uitspraak, maar zeggen in principe niets over de mate waarin in de *lespraktijk* op uitspraak wordt gelet.

Ten tweede: er wordt nagegaan bij welke types van spreekopdrachten (bv. spreekbeurt, discussie) aandacht besteed wordt aan uitspraak, niet hoeveel aandacht er gaat naar spreekvaardigheid tout court. Wie wil weten hoeveel spreekopdrachten de methoden Nederlands bevatten, zal aanvullend onderzoek moeten doen. Het is immers best mogelijk dat een bepaald schoolboek een overvloed aan spreekoefeningen bevat, maar dat er maar een paar regels aan uitspraak gewijd zijn. Het is echter even goed denkbaar dat in een methode relatief weinig spreekopdrachten staan, maar dat er wel uitgebreid aan uitspraaktraining wordt gedaan (zie bv. Daems 1986, Pepermans 1986).

5.4 Resultaten

5.4.1 Uitspraak in Vlaamse schoolboeken Nederlands

Eerst wordt nagegaan *wanneer* er vooral aandacht besteed wordt aan uitspraak. De tien Vlaamse methoden die hier onderzocht zijn, bevatten op bijna 200 plaatsen één of meer uitspraakaanwijzingen. Die aanwijzingen worden geformuleerd naar aanleiding van concrete *spreekopdrachten* (categorie 1), in *algemene overzichten* van aspecten waarmee rekening moet worden gehouden bij het spreken (categorie 2), en/of in evaluatiefiches in werkboek of handleiding. Sommige evaluatiefiches horen bij één specifieke spreekoefening en zijn meestal ook afgedrukt bij die concrete spreekopdracht zelf. Uitspraakaanwijzingen uit zulke fiches reken ik tot categorie 1 (= concrete spreekopdrachten). In handleidingen van Vlaamse methoden en ook in een aantal leerlingenboeken komen echter ook *losse evaluatiefiches* voor, die algemener van aard zijn en meestal bij verschillende (types van) spreekopdrachten (her)gebruikt kunnen worden. Meestal zijn het individuele fiches (één fiche per leerling) die door de leerkracht (eventueel ook door de leerling zelf) worden ingevuld en bijgehouden met als doel de evolutie van iemands prestaties in de loop van het schooljaar optimaal te kunnen volgen. Uitspraakaanwijzingen uit deze losse evaluatiefiches worden opgenomen in categorie 3. Ten slotte bevatten (enkele) Vlaamse methoden ook expliciete uitspraakoefeningen, zowel op specifieke klanken als op klemtoon.

	n	%
cat. 1: n.a.v. spreekopdracht	138	62.4
cat. 2: algemene principes spreekvaardigheid	16	7.2
cat. 3: losse evaluatiefiche spreekvaardigheid	43	19.5

Expliciete training op klanken en klemtoon - klanken: 17 - klemtoon: 7	24	10.9
Totaal	221	100.0

Tabel 5.6: Aanleiding om aandacht te besteden aan uitspraak in Vlaamse schoolboeken Nederlands

Uit Tabel 5.6 blijkt duidelijk dat er in de schoolboeken relatief weinig expliciete uitspraakoefeningen voorkwamen. Slechts in twee methoden, *Melopee* en het (al wat oudere) *Taalboeket*, waren dit soort oefeningen nog te vinden.⁴⁹

Er bestaat een brede waaier van spreekopdrachten. Als uitspraakadvies zo vaak geformuleerd wordt naar aanleiding van een spreekoefening, is het wellicht ook interessant om na te gaan welk type van oefeningen vooral adviezen ontlokt. Alle spreekopdrachten werden voorzien van een code 'monoloog' (bv. spreekbeurt), 'dialoog' (bv. telefoongesprek) of 'polyloog' (bv. discussie). Een vierde categorie vormen mondelinge oefeningen waarbij de expressieve functie van taal centraal staat. Hiertoe behoren bijvoorbeeld voordragen, dramatiseren en oefeningen waarbij leerlingen de mogelijkheden van hun eigen stem exploreren (bv. schreeuwen vs. fluisteren) (Tabel 5.7).

De helft van de uitspraakaanwijzingen was te vinden bij monologen, in het bijzonder bij spreekbeurten en voorlezen.⁵⁰ Dat viel ook te verwachten. Adviezen voor dialogen en polylogen bevatten in de eerste plaats aanwijzingen voor het verloop van de interactie tussen de gesprekspartners.⁵¹ Bij monologen is er echter geen interactie met andere sprekers. Zowel spreker als luisteraar kunnen zich nu makkelijker concentreren op formele aspecten van het individuele taalgebruik zoals uitspraak. Enkele voorbeelden: in een les rond telefoneren worden vooraf geijkte formules ingeoefend ('Goedemorgen, u spreekt met X', 'Kan ik misschien een boodschap doorgeven?'), bij de voorbereiding van debatten en discussies hoort vaak een brokje argumentatieleer en bij de oefening van sollicitatiegesprekken wordt uitgelegd hoe je zo'n gesprek tactisch aanpakt (bv. de nadruk leggen op je positieve eigenschappen).⁵²

	n	%
Monoloog	69	50.0
Dialoog	22	15.9
Polyloog	20	14.5
Expressie	27	19.6
Totaal	138	100.0

Tabel 5.7: Aantal spreekoefeningen in Vlaamse schoolboeken Nederlands met aandacht voor uitspraak, uitgesplitst volgens type spreekopdracht

⁴⁹ Er staat ook één zo'n uitspraakoefening in *Signaal 6*.

⁵⁰ Voorleesoefeningen werden tot de categorie van monologen gerekend. Sommige ervan grenzen natuurlijk dicht aan expressieoefeningen.

⁵¹ Zie ook Van Gelderen & Oostdam (1994:42-46, 101-106), die bij de evaluatie van referaten wel aandacht besteedden aan uitspraak, maar bij de beoordeling van discussies niet.

⁵² Idealiter zouden de cijfers uit Tabel 5.7 natuurlijk vergeleken moeten worden met het totale aantal monologen, dialogen, polylogen en expressieoefeningen in de schoolboeken. Het is immers best mogelijk dat om organisatorische redenen vaker monologen gehouden worden dan pakweg debatten of forumgesprekken. Als er inderdaad meer monologen georganiseerd worden, is de kans natuurlijk ook groter dat precies bij dat type opdrachten de meeste uitspraakaanwijzingen worden aangetroffen.

De puur technische kanten van uitspraak (tempo, volume, articulatie, intonatie) werden het vaakst genoemd, naast een hele rist minder duidelijk definieerbare kenmerken als duidelijkheid en helderheid en algemene raadgevingen als 'Let op je uitspraak' (Tabel 5.8).

	n	%
tempo	117	17.3
volume	114	16.8
articulatie	104	15.3
intonatie	83	12.2
verstaanbaarheid	79	11.7
duidelijk	49	7.2
uitspraak - algemeen	45	6.6
klanken	34	5.0
standaardtaligheid	19	2.8
klemtoon	17	2.5
helderheid	10	1.4
verzorgd	5	0.7
levendigheid	2	0.3
Totaal	678	100.0

Tabel 5.8: Aantal uitspraakaanwijzingen in Vlaamse schoolboeken Nederlands

Ten slotte bleek ook dat de aandacht voor uitspraak daalt in de loop van het secundair onderwijs (Tabel 5.9).

	n	%
Eerste graad		
- leerjaar 1	49	22.2
- leerjaar 2	46	20.8
Tweede graad		
- leerjaar 3	35	15.8
- leerjaar 4	27	12.2
	1 ⁵³	0.5
Derde graad		
- leerjaar 5	28	12.7
- leerjaar 6	30	13.6
- leerjaar 7 (alleen BSO)	5	2.3
Totaal	221	100.0

Tabel 5.9: Aantal momenten waarop aandacht wordt besteed aan uitspraak in Vlaamse schoolboeken Nederlands, uitgesplitst per leerjaar

⁵³ Aanwijzing uit de *Thematische Werkmap* "Muziek" voor de tweede graad. (De *Thematische Werkmappen* zijn bestemd voor een graad, niet voor een specifiek leerjaar.)

5.4.2 Uitspraak in Nederlandse schoolboeken Nederlands

In de Nederlandse schoolboeken werd anno 1999 vrijwel alleen aandacht besteed aan uitspraak naar aanleiding van concrete spreekoefeningen (categorie 1). Anders dan in Vlaanderen waren er geen losse evaluatiefiches, die (her)bruikbaar zijn bij verschillende types van spreekoefeningen. Methoden bevatten talrijke evaluatieschema's, maar die hoorden steeds bij concrete spreekoefeningen, en worden dus bij categorie 1 gerekend. Verder stonden (meestal) achteraan in leerlingenboeken overzichten van de algemene principes m.b.t. spreekvaardigheid en/of 'checklists', waarvan sommige specifiek gericht waren op het houden van een spreekbeurt of een discussie (categorie 2).

	n	%
cat. 1: n.a.v. spreekopdracht	175	89.7
cat. 2: algemene principes		
- spreekvaardigheid (algemeen)	9	4.6
- spreekbeurt	8	4.1
- discussie	1	0.5
Expliciete training op klanken en klemtoon	2	1.0
- klemtoon: 2		
Totaal	195	100.0

Tabel 5.10: Aanleiding om aandacht te besteden aan uitspraak in Nederlandse schoolboeken Nederlands

Net als in Vlaanderen zijn de meeste uitspraakaanwijzingen te vinden bij de spreekoefeningen (Tabel 5.10), meerbepaald bij monologische activiteiten (Tabel 5.11). Een verschil was wel dat in de Nederlandse handboeken geen uitspraaktips voorkwamen naar aanleiding van expressieoefeningen, terwijl expressie in Vlaanderen goed was voor een vijfde van het totale aantal aanwijzingen.

	n	%
Monoloog	92	52.6
Dialogoog	46	26.3
Polyloog	37	21.1
Totaal	175	100.0

Tabel 5.11: Aantal spreekoefeningen in Nederlandse schoolboeken Nederlands met aandacht voor uitspraak, uitgesplitst volgens type spreekopdracht

Het talrijkst waren aanwijzingen met betrekking tot het spreektempo (Tabel 5.12). Het ietwat vage criterium 'Spreek duidelijk' kwam in Nederland opmerkelijk vaker voor dan in Vlaanderen. Het opvallendste verschil tussen beide delen van het taalgebied was echter dat Nederlandse leerlingen er

nergens op gewezen werden dat ze op hun klanken moesten letten, of dat ze een standaarduitspraak moesten gebruiken.

	n	%
tempo	154	27,9
duidelijk	114	20,7
verstaanbaarheid	100	18,1
volume	95	17,2
intonatie	56	10,1
klemtoon	22	3,6
uitspraak - algemeen	6	1,1
levendigheid	4	0,7
articulatie	3	0,5
Totaal	554	100,0

Tabel 5.12: Aantal uitspraakaanwijzingen in Nederlandse schoolboeken Nederlands

Het aantal uitspraakaanwijzingen per leerjaar berekenen heeft hier weinig zin. Voor Nederland werden immers niet voor elk leerjaar evenveel boekdelen geraadpleegd.⁵⁴ Naar alle waarschijnlijkheid zouden we het grootste aantal uitspraaktips vinden in het leerjaar waarvoor de meeste edities bestaan, maar dat betekent uiteraard niet dat er in dat leerjaar ook meer aandacht aan uitspraak wordt besteed.

5.5 Samenvatting

Expliciete uitspraakoefeningen, exclusief gericht op het wegwerken van dialectische klanken, kwamen alleen nog voor in een paar Vlaamse methoden. Een van de redenen hiervoor is waarschijnlijk dat de traditionele uitspraakoefeningen niet bepaald 'realistische taaltaken' zijn, en daardoor niet echt meer passen in de huidige taaldidactiek (cf. §3.1). Liever dan leerlingen minimale paren voor te leggen van het type *dek-dik*, *vest-vist*, *kreng-kring*, of zinnen als *Het kind mikte met een knikker naar het blik*⁵⁵, werden er voornamelijk uitspraakaanwijzingen gegeven naar aanleiding van concrete spreekopdrachten. Vooral monologen leken zich goed te lenen voor uitspraaktips. Het advies van de methodemakers richtte zich daarbij in de eerste plaats op meer technische aspecten van het spreken, bijvoorbeeld volume, intonatie en articulatie. Aan de uitspraak van individuele klanken, en aan de normaspecten in dit verband, werd slechts minimaal aandacht besteed. In Nederland werd bij geen enkele uitspraakoefening gevraagd dat leerlingen op hun klanken zouden letten, in Vlaanderen nog in 34 gevallen.

⁵⁴ Nederlandse methoden zijn vaak min of meer dakpansgewijs opgebouwd (bv. meer edities voor leerjaar 3 dan voor leerjaar 1), en alleen vwo en havo beschikken over een bovenbouw (met bijbehorende boeken) (cf. §5.2. Selectie van de methoden).

⁵⁵ Het voorbeeld is ontleend aan Huybrechts e.a. (1999:49).