

ANTWERP PAPERS IN LINGUISTICS 104

FINALE AUTEURSVERSIE

Uitspraakonderwijs in het vak Nederlands in Vlaanderen en Nederland
op het einde van de twintigste eeuw

HANNE KLOOTS

Centrum voor Nederlandse Taal en Spraak

2003

ISSN 0776-3859

ANTWERP PAPERS IN LINGUISTICS 104

FINALE AUTEURSVERSIE

Uitspraakonderwijs in het vak Nederlands in Vlaanderen en Nederland
op het einde van de twintigste eeuw

HANNE KLOOTS

Universiteit Antwerpen – Departement Taalkunde

Centrum voor Nederlandse Taal en Spraak

2003

1. Inleiding

In deze bundel staat een aspect van *corpusplanning*¹ centraal: het propageren van uitspraaknormen via het onderwijs. Doel is te achterhalen in hoeverre in het vak Nederlands, zoals dat op het einde van de twintigste eeuw werd onderwezen in het Vlaamse² en Nederlandse secundair resp. voortgezet³ onderwijs, aandacht werd besteed aan uitspraak. De gegevens die hier worden gepresenteerd, werden verzameld in het kader van het VNC-project *Variatie in de uitspraak van het Standaardnederlands* (FWO G2205.98), een samenwerkingsproject tussen de Universitaire Instelling Antwerpen en de Katholieke Universiteit Nijmegen. De materiaalverzameling en de literatuurstudie voor deze bundel gebeurden in de periode 1999-2000. De resultaten werden beschreven en verwerkt tot deze APIL in de periode 2001-2003.

Waarom een studie wijden aan de plaats van uitspraak in het onderwijs? Als het gaat om de verspreiding van taalnormen vervult de school een belangrijke rol. Leraren worden vaak beschouwd als prototypische standaardtaalsprekers. Enkele citaten die de sleutelrol van school en leerkrachten illustreren:

Nederland

- '[...] de doeltreffendste resultaten worden bereikt door het voorbeeld van den docent en door voortdurende oefening (training) der leerlingen' (Bolkestein 1939:96)
- 'Zij, die spreken voor leerlingen, hetzij in de kleuterklasse, in de lagere school, of bij het middelbaar of voorbereidend hoger onderwijs, hebben een grote verantwoordelijkheid.' (Linthorst & Leerkamp 1969:105)
- 'De leraar-Nederlands als gids in normenland' (Ten Brinke 1990:57)

Vlaanderen

- 'uw correcte taal wordt hun taal!' (Desiere 1970:1)
- 'Voor de jeugd zijn de standaardtaalmodellen in de eerste plaats de leerkrachten.' (De Vriendt 1989:106)
- 'De school [...] moet een voorbeeldfunctie vervullen door in haar externe en interne communicatie bijzondere aandacht te besteden aan verzorgd taalgebruik.' (Inspectieverslag 1999-2000)

¹ De term *corpusplanning* verwijst naar 'changes by deliberate planning to the actual corpus or shape of a language' (Clyne 1997:1; zie ook Bartsch 1987:265; Haugen 1987:61, 64; Wardhaugh 1998:347).

² Tenzij anders aangegeven verwijzen *Vlaams*, *Vlaanderen* en *Vlaming* in deze bundel naar heel Noord-België en zijn inwoners.

³ Het onderwijsniveau dat volgt op de basisschool heet in Vlaanderen *secundair* onderwijs, in Nederland *voortgezet* onderwijs. Het begrip *middelbaar* onderwijs is geen officiële benaming meer (Van Dale 1999).

Zeker in Vlaanderen was de verspreiding van de standaardtaal via de school lange tijd meer dan een taak, het was een missie. De opdracht van de leerkracht was:

'het volgende geslacht van Vlamingen te scholen in het Nederlands, derwijze dat ze zelf op hun beurt, onbelemmerd en zuiver, de Moedertaal kunnen onderwijzen of overdragen op het geslacht van de jaren tweeduidend' (De Busschere & Van Elslande 1955:84)

Uit Vlaams attitudeonderzoek bleek steeds opnieuw dat de respondenten de standaardtaal geschikter vonden voor het onderwijs dan het dialect (zie bv. Aspeslagh e.a. 1974, Meeus 1974, Geerts 1977, Vandekerckhove 2000). Ook bij een recente evaluatie van de Vlaamse lerarenopleidingen kwam het taalgebruik van de leraren (in spe) ter sprake. De stuurgroep die de evaluatie uitvoerde, formuleerde hieromtrent een naar eigen zeggen 'licht stekelige opmerking' (Evaluatie 2001:36):

'[D]e teams hebben moeten vaststellen dat vele studenten nog zware dialectkenmerken vertonen in hun spreken en dat heel wat docenten op dat vlak evenmin vrijuit gaan. Dat is onaanvaardbaar en de opleidingsverantwoordelijken zouden ten aanzien van dergelijke situaties drastisch moeten optreden.' (Evaluatie 2001:36)

In de praktijk blijken het vooral leerkrachten Nederlands te zijn die als prototypische standaardtaalsprekers worden beschouwd. Zo bleek uit een peiling van Van de Velde & Houtermans (1999:454-455) onder studenten Nederlands dat bijna 70% van de Vlamingen en ruim 40% van de Nederlanders de docent Nederlands opneemt in zijn topdrie van beroepen die met de standaardtaal geassocieerd worden. Ook uit het onderzoek van Smakman & Van Bezooijen (1997:132) bleek dat leerkrachten Nederlands als prototypische standaardtaalsprekers worden beschouwd.

Deze bundel bestaat uit de volgende hoofdstukken. In hoofdstuk 2 worden een aantal *onderwijsstermen* toegelicht. In deze studie zal namelijk voortdurend Vlaams en Nederlands materiaal vergeleken worden, afkomstig uit een onderwijscontext. Wie aan zo'n contrastieve studie begint, ontdekt al snel dat de onderwijsterminologie in Vlaanderen en Nederland soms sterk verschilt. In andere gevallen wordt in beide delen van het taalgebied wel dezelfde term gebruikt, maar het begrip betekent in Nederland soms iets heel anders dan in Vlaanderen. Bovendien is de onderwijswereld voortdurend in beweging, zodat publicaties (en hun terminologie) snel verouderen. In deze bundel wordt gefocust op de situatie in 1999, het jaar waarin het veldwerk werd verricht voor het VNC-project *Variatie in de uitspraak van het Standaardnederlands*. Uiteraard kan het onderwijslandschap hier niet volledig beschreven worden. Bedoeling van hoofdstuk 2 is alleen de resultaten van deze studie toegankelijker te maken voor wie minder vertrouwd is met het hedendaagse Vlaamse en/of Nederlandse schoolgebeuren.

In hoofdstuk 3 wordt gefocust op de plaats van uitspraak in de *onderwijspraktijk*. Eerst worden enkele basisbegrippen uit de hedendaagse NT1⁴-didactiek toegelicht. Uitspraakonderwijs vindt immers niet plaats in een vacuüm, maar moet gezien worden in de context van het hedendaagse taalonderwijs. De huidige taallessen zijn gericht op de verwerving van *vaardigheden*: lezen, luisteren, schrijven en spreken. Uitspraak wordt in deze bundel beschouwd als een aspect van spreekvaardigheid. Uiteraard kan uitspraak ook in andere contexten behandeld worden, maar eventuele adviezen worden toch vooral geformuleerd naar aanleiding van een concrete spreekopdracht, bij een oefening in verbale expressie of in een specifieke uitspraakoefening, kortom, bij een activiteit waarbij spreken centraal staat. Vervolgens worden de resultaten besproken van een schriftelijke enquête die in 1999 verspreid werd onder Vlaamse en Nederlandse leerkrachten Nederlands. Eerst werd nagegaan of leraren Nederlands belang hechtten aan (de verwerving van) een standaardtalige uitspraak door hun leerlingen. Vervolgens werd gekeken in hoeverre leerkrachten Nederlands uitspraakoefeningen organiseerden. Leerkrachten die verklaarden dat ze uitspraaksessies inlasten, noteerden ook hoeveel tijd ze eraan besteedden, welke uitspraakaspecten en klanken ze vooral oefenden en welk materiaal (bv. schoolboeken, uitspraakgidsen, eigen materiaal) ze bij die lessen gebruikten. Ten slotte werd ook gekeken in hoeverre de leerkrachten Nederlands tijdens hun opleiding zelf uitspraaktraining hebben gehad.

Wie onderzoek doet naar uitspraakonderwijs, moet ook de aanbevelingen uit *eindtermen* (vastgelegd door de overheid) en *leerplannen* (samengesteld door de overkoepelende organisaties van de Vlaamse onderwijsnetten resp. Nederlandse instituten als het SLO) bij het onderzoek betrekken.⁵ Deze documenten worden niet alleen geraadpleegd door de makers van schoolboeken, ook de docenten zelf gebruiken ze als richtsnoer bij het plannen van hun lessen. Aan eindtermen en leerplannen wordt aandacht besteed in hoofdstuk 4.

Voor een aantal leerkrachten volstaan eindtermen en leerplannen om hun lessen Nederlands vorm en inhoud te geven. De meesten werken echter met een *schoolboek*. Uiteraard staat het leerkrachten vrij om bepaalde onderdelen daarvan grondiger te behandelen dan andere, maar toch kan een schoolboek voor een belangrijk deel het gezicht van de lessen bepalen. In hoofdstuk 5 wordt nagegaan of en in hoeverre anno 1999 in schoolboeken Nederlands uitspraakadviezen voorkwamen.

Nadat zowel de klaspraktijk (hoofdstuk 3) als de voornaamste onderwijsdocumenten (hoofdstuk 4 en 5) zijn onderzocht, verschuift de focus naar de mensen die de lessen Nederlands vorm en inhoud geven: de leraren Nederlands (hoofdstuk 6). Eerst wordt gekeken in hoeverre deze leraren *opgevoed* zijn in de standaardtaal, en in hoeverre ze *vandaag* in huiselijke kring Standaardnederlands spreken. Daarbij wordt gezocht naar eventuele verschillen tussen de respectieve generaties, de seksen en de diverse regio's in Vlaanderen en Nederland. Aan de basis van dit onderdeel ligt een (andere) vragenlijst, verspreid in de periode 1998-1999.

⁴ 'NT1' staat voor Nederlands als Eerste Taal. De term *moedertaalonderwijs* wordt in de recente didactische literatuur steeds minder gebruikt (zie bv. ook Daems 1996:107-110).

⁵ De begrippen *onderwijsnet*, *eindterm* en *leerplan* worden toegelicht in hoofdstuk 2.

Een belangrijke opmerking vooraf: bij de vergelijking van de Vlaamse en Nederlandse gegevens moet steeds voor ogen gehouden worden dat de talige achtergrond van de Vlaamse en de Nederlandse leerlingen over het algemeen nogal verschilt. In Vlaanderen gebruikt slechts een kleine minderheid van de jongeren thuis standaardtaal. De meesten spreken met hun ouders, broers en zussen tussentaal of dialect (zie bv. Leroy e.a. 1991, Rymenans e.a. 1996a/b). In Nederland liggen de zaken anders. Daar zijn de dialecten in verschillende regio's vrijwel uitgestorven (zie bv. Hagen 1986:106, De Vries e.a. 1993:171), hoewel ze in meer perifere gebieden als Groningen, Zeeland en Limburg toch nog tamelijk sterk staan.

Tot slot een woord van dank aan iedereen die een steentje heeft bijgedragen aan de totstandkoming van deze bundel. Mijn promotoren, Georges De Schutter en Steven Gillis, steunden mijn voorstel om vorm en inhoud van het hedendaagse uitspraakonderwijs te bestuderen, ook toen bleek dat daarvoor een literatuurstudie nodig was die de grenzen van de taalkunde flink overschreed. Verder kon ik rekenen op de belangstelling en de computationele steun van mijn CNTS-collega's, die soms met stille verwondering mijn ambachtelijke archiefexploiten gadesloegen. Ik dank de leraren Nederlands die een bijdrage leverden aan dit onderzoek, en mijn voormalige Nederlandse collega's Rianne Doeleman en Ton van Hoek, die meteen bereid waren de verspreiding van de enquête onder de Nederlandse leraren op zich te nemen. De SLO-medewerkers Theun Meestringa, Dick Prak en Jan Verbeek wezen me de weg in het Nederlandse leerplannen- en eindtermenlandschap. Ten slotte dank ik ook de talrijke bibliotheekmedewerkers die me bijgestaan hebben in mijn zoektocht ('queeste', dixit H.T.) naar recente schoolboeken Nederlands, in het bijzonder de medewerkers van de *Fontys*-bibliotheken van Tilburg en Sittard. Zonder hun hulp was dit onderzoek nog steeds niet afgerond.

2. Het Vlaamse en het Nederlandse onderwijssysteem

In het hier gepresenteerde onderzoek zal voortdurend Vlaams en Nederlands materiaal vergeleken worden dat afkomstig is uit een onderwijscontext. Er zal nagegaan worden of leerkrachten Nederlands het belangrijk vinden dat hun leerlingen een standaarduitspraak verwerven (hoofdstuk 3) en er zal beschreven worden in welke mate in eindtermen, leerplannen en schoolboeken Nederlands aandacht besteed wordt aan uitspraak (hoofdstuk 4 en 5). Daarom begint deze bundel met een beknopte vergelijking van het Vlaamse en het Nederlandse onderwijssysteem. Bij het doornemen van de literatuur bleek namelijk dat de onderwijsterminologie in Vlaanderen en Nederland soms sterk verschilt. Typisch voor Vlaanderen zijn bijvoorbeeld *TSO*, *licentiaat* en *onderwijsnet*. Specifiek voor Nederland zijn bijvoorbeeld *havo*, *kerndoel* en *tweede fase*. Andere begrippen komen wel in beide delen van het taalgebied voor, maar betekenen in Nederland niet precies hetzelfde als in Vlaanderen. Dat is bijvoorbeeld het geval bij *basisvorming* en *leerplan*. Bovendien is de onderwijswereld voortdurend in beweging, waardoor er op korte termijn nieuwe termen kunnen ontstaan (bv. *vmbo* in Nederland), terwijl andere benamingen in de loop der jaren uit het schoolvocabularium verdwijnen (bv. *VSO* in Vlaanderen). Weer andere termen behoren al geruime tijd niet meer tot de officiële terminologie, maar worden toch nog frequent gebruikt (bv. *kleuterschool* in Nederland, *regent* in Vlaanderen). Door de Vlaamse en de Nederlandse onderwijsstructuur en -terminologie kort met elkaar te vergelijken, worden hoofdstuk 3, 4 en 5 hopelijk toegankelijk(er) voor wie niet zo vertrouwd is met het Vlaamse en/of het Nederlandse schoolgebeuren. Een kleine kanttekening vooraf: dit hoofdstuk beschrijft de situatie zoals ze was in 1999, het jaar waarin het veldwerk werd verricht voor het VNC-project *Variatie in de uitspraak van het Standaardnederlands*. Op het moment dat deze APIL verschijnt, kan bepaalde informatie dus lichtjes verouderd zijn.

2.1 Inleiding

Zowel in Vlaanderen als in Nederland is er *vrijheid van onderwijs*. In de literatuur worden vaak drie aspecten onderscheiden (zie bv. Reulen & Rosmalen 1985:25-26, Druine e.a. 1995:49-52, Min. Vl. Gem. 1996:13):

- vrijheid van stichting: in principe mag iedereen een school oprichten
- vrijheid van richting: er mag lesgegeven worden op basis van een levensbeschouwelijke of pedagogische visie (bv. katholieke eredienst, Steinerpedagogie)
- vrijheid van inrichting: het schoolbestuur bepaalt zelf vorm en inhoud van het onderwijs, al dan niet op basis van een levensbeschouwelijke visie of specifieke pedagogisch-didactische principes

Zowel in Vlaanderen als in Nederland is er *leerplicht* gedurende minstens twaalf schooljaren. In Nederland is de leerplicht ook *schoolplicht*: ouders of verzorgers moeten ervoor zorgen dat hun kinderen klassikaal onderwijs krijgen.⁶ In Vlaanderen is ook huisonderwijs toegestaan. In Vlaanderen gaan de meeste kinderen op twee en een half of drie jaar naar de kleuterschool, op hun zesde naar de lagere school en als ze twaalf zijn naar het secundair onderwijs. In Nederland bestaan sinds 1985 geen aparte kleuterscholen meer. Kinderen van vier tot twaalf gaan naar de basisschool, die acht groepen telt: groep 1 (VL: 2de kleuterklas) tot en met groep 8 (VL: 6de leerjaar). Op hun twaalfde gaan Nederlandse leerlingen naar het voortgezet onderwijs (Druine e.a. 1995:77; Min. VI. Gem. 1996:36-37, 42-43). In beide delen van het taalgebied is het onderwijs gratis zolang een kind leerplichtig is. In Vlaanderen betekent dit concreet dat het onderwijs kosteloos is voor alle leerlingen van het kleuter-, lager en secundair onderwijs. In Nederland is het onderwijs gratis tijdens de periode van volledige leerplicht, d.w.z. tot aan het einde van het schooljaar waarin een leerling zestien wordt (Druine e.a. 1995:55-58; Min. VI. Gem. 1996:16-17).

In Vlaanderen wordt een onderscheid gemaakt tussen drie *onderwijsnetten*: het Gemeenschapsonderwijs (georganiseerd door de Vlaamse Gemeenschap), het officieel gesubsidieerd onderwijs (georganiseerd door provincie, stad of gemeente) en het vrij gesubsidieerd onderwijs (waartoe hoofdzakelijk katholieke, maar bijvoorbeeld ook joodse scholen en Steinerscholen behoren).⁷ *Officieel* betekent dat het onderwijs georganiseerd wordt door de overheid (gemeenschap, provincie, stad, gemeente). *Gesubsidieerd* betekent dat de school subsidies ontvangt van de overheid. Gesubsidieerde scholen moeten aan een reeks voorwaarden voldoen, willen ze effectief subsidies ontvangen. Zo moeten ze een leerplan volgen dat overeenkomt met de wettelijke voorschriften, of dat door de minister van Onderwijs is goedgekeurd. De school moet bijvoorbeeld ook beschikken over nette lokalen en 'personeel dat de gezondheid van de leerlingen niet in gevaar brengt' (Vanderhoeven 1991:45). Het vrij onderwijs wordt georganiseerd door privé-personen of -organisaties, vaak bisdommen of congregaties. In het Gemeenschapsonderwijs worden het pedagogisch project en de leerplannen (cf. infra) vastgelegd door de Centrale Raad van de Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs (ARGO). De overkoepelende organisaties van het gesubsidieerd onderwijs zijn de Cel van het Vlaams Provinciaal Onderwijs (CVPO), het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO). Het grootste net is het vrij gesubsidieerd onderwijs, waartoe, zoals hierboven al vermeld, hoofdzakelijk katholieke scholen behoren. In het schooljaar 1998-1999 bezocht driekwart van de Vlaamse jongeren een vrije gesubsidieerde school (Min. VI. Gem. 1999a en b). Meer informatie over de onderwijsnetten is te vinden in Vanderhoeven (1991:41-48), Tielemans

⁶ Er zijn wel enkele uitzonderingen: de verplichting om kinderen klassikaal onderwijs te laten volgen geldt bijvoorbeeld niet voor kermisexploitanten of circusmedewerkers.

⁷ Over de betekenis van de term 'onderwijsnet' bestaat onenigheid omdat 'net' in de wet niet eenduidig gedefinieerd is (Druine e.a. 1995:63). Sommigen gaan ervan uit dat er geen drie netten zijn, maar acht. Daarbij worden bijvoorbeeld katholiek, protestants en joods onderwijs als aparte netten beschouwd. Verder valt op dat in de literatuur de benamingen 'gesubsidieerd officieel onderwijs' / 'officieel gesubsidieerd onderwijs' en 'gesubsidieerd vrij onderwijs' / 'vrij gesubsidieerd onderwijs' door elkaar worden gebruikt.

(1991:12-13, 74-77), Druine e.a. (1995:61-65), Min. VI. Gem. (1996:18-24) en Verhoeven & Elchardus (2000:27-29).

In Nederland wordt een onderscheid gemaakt tussen twee *rechtsstelsels*: openbaar en bijzonder onderwijs. Tot het openbaar onderwijs behoren rijksscholen en gemeentelijke scholen. Katholieke, protestantse en algemeen bijzondere scholen worden tot het bijzonder onderwijs gerekend. Elke gemeente is *bevoegd gezag* voor het openbaar onderwijs op haar grondgebied. Bijzondere scholen worden bestuurd door de vereniging, de stichting of het kerkgenootschap die/dat de school heeft opgericht. Bijna 70% van de Nederlandse leerlingen bezoekt een school voor bijzonder onderwijs (Reulen & Rosmalen 1986:26-27; Druine e.a. 1995:53-54; Min. VI. Gem. 1996:19, 21).

In hoofdstuk 4 wordt beschreven in hoeverre in Vlaamse en Nederlandse *leerplannen* Nederlands aandacht wordt besteed aan uitspraak. Bij de materiaalverzameling voor dat hoofdstuk bleek al snel dat het begrip 'leerplan' in beide delen van het taalgebied verwijst naar een heel ander type document. Daarom wordt de term hier kort toegelicht.⁸ In Vlaanderen is de benaming 'leerplan' min of meer voorbehouden aan documenten die centraal worden opgesteld door de overkoepelende organisaties van de onderwijsnetten: ARGO, OVSG, VKSO (zie ook Min. VI. Gem. 1995:20; Verhoeven & Elchardus 2000:29).⁹ In Nederland is volgens Verbeek (1993:8) 'de tijd van centraal gedefinieerde leerplannen [...] voorbij'.¹⁰ Het Nederlandse leerplan is een 'uitnodiging tot stellingname' (ibid.). Het wil leerkrachten aanknopingspunten bieden om in discussies met collega's een eigen professioneel standpunt in te nemen. Een leerkracht beslist dus ook zelf welke delen van het leerplan hij doorneemt: 'Als u niets ziet in *luisteren naar studiestof*, laat u dit hoofdstuk ongelezen' (Bonset e.a. 1999:18). De Boer (1990:3) noemde zijn leerplan voor het individueel beroeps- en secundair onderwijs zelfs bewust een 'leerplanvoorstel', 'omdat het hier gepresenteerde plan geen leerstof voorschrijft of verplicht, maar suggesties doet voor de (complete) invulling van het taalonderwijs'. Een leerplan wordt dus ook niet in één keer ingevoerd, want 'daarvoor is het te omvangrijk' (De Boer 1990:13).

Een Vlaams leerplan is een officieel document, het is nooit een volledig onderwijsleerpakket. In Nederland is een leerplan soms wel vergezeld van kant-en-klaar didactisch materiaal (zie bv. Boland e.a. 1993, Boland & De Boer 1994). Zelfs een schoolboekenreeks ('methode') wordt in Nederland wel eens 'leerplan' genoemd. Zo lezen we in de docentenhandleiding bij de methode *Goed Nederlands*: '*Goed Nederlands* biedt u een volledig en concreet leerplan.

⁸ Voor het Nederlandse primair (VL: 'lager') onderwijs is het begrip 'leerplan' uitgebreid bestudeerd door Lentz & Van Tuijl (1989). Uit hun studie blijkt dat de precieze inhoud van de term niet altijd duidelijk was: 'Een leerplan is onderdeel van die verzameling waarvoor een verzamelnaam ontbreekt. Er is geen term die verwijst naar de verschillende onderdelen gezamenlijk. In het vervolg zal blijken dat dat aanleiding geeft tot verwarring.' (Lentz & Van Tuijl 1989:47).

⁹ Het Vlaams Provinciaal Onderwijs heeft geen eigen leerplannen voor het basis- en secundair onderwijs (website Min. VI. Gem.). In Oost-Vlaanderen gebruiken provinciale scholen de leerplannen van het Gemeenschapsonderwijs, in de andere provincies baseren ze zich op de OVSG-leerplannen. Het Provinciaal Onderwijs heeft wel eigen leerplannen voor het onderwijs voor sociale promotie.

¹⁰ Lentz & Van Tuijl (1989:57) beschrijven hoe het leerplan in Nederland al op het einde van de 19de eeuw 'functioneert in een communicatieve context waarin *autonomie* en *toezicht* met elkaar op gespannen voet staan'.

Maar de sectie of de docent bepaalt hoe er met het boek gewerkt wordt.' En in een docentenhandleiding bij *Nieuw Nederlands* staat: '*Nieuw Nederlands* geeft een compleet en welomschreven leerplan'.¹¹

2.2 Structuur van het secundair/voortgezet onderwijs

2.2.1 Structuur van het secundair onderwijs in Vlaanderen¹²

In Schema 2.1 wordt de structuur van het Vlaams secundair onderwijs weergegeven:

			Onderwijsvormen			
		leeftijd				
Eerste graad	leerjaar 1	13	1ste leerjaar A			1B
	leerjaar 2	14	2de leerjaar			BVL
Tweede graad	leerjaar 3	15	3 ASO	3 KSO	3TSO	3 BSO
	leerjaar 4	16	4 ASO	4 KSO	4 TSO	4 BSO
Derde graad	leerjaar 5	17	5 ASO	5 KSO	5 TSO	5 BSO
	leerjaar 6	18	6 ASO	6 KSO	6 TSO	6 BSO
	<i>leerjaar 7 (facultatief)</i>	19	7 ASO	7 KSO	7 TSO	7 BSO

Schema 2.1: Structuur van het Vlaams secundair onderwijs

Het secundair onderwijs in Vlaanderen telt voor iedereen zes leerjaren¹³, ingedeeld in drie *graden*. In de eerste graad (eerste en tweede leerjaar) is een (vrij groot) deel van het studiepakket identiek voor alle leerlingen van hetzelfde leerjaar. Naast dit gemeenschappelijke deel is er een optioneel gedeelte dat leerlingen zelf kunnen invullen, weliswaar binnen een wettelijk vastgelegd kader. De meeste leerlingen komen na de lagere school terecht in het eerste leerjaar A. Wie een leerachterstand heeft of in de basisschool al veel moeite had met de leerstof, kan naar het eerste leerjaar B.

In het eerste leerjaar A worden minimaal 27 van de 32 lessen besteed aan een gemeenschappelijke *basisvorming* (1 lesuur = 50 minuten). Daarnaast is er een *keuzegedeelte* van vijf uur. De school stelt deze keuzepakketten samen. Enkele voorbeelden: 4 uur Latijn en 1 uur sport, 2 uur technologische opvoeding, 1 uur ondersteuning wiskunde, 1 uur ondersteuning Nederlands en 1 uur expressie. Via dit keuzegedeelte kan een school binnen een wettelijk be-

¹¹ De citaten zijn ontleend aan de docentenhandleiding bij *Goed Nederlands* voor het eerste leerjaar (1993, p.13) en de docentenhandleiding bij *Nieuw Nederlands* voor het eerste leerjaar vbo/mavo (1997, p.6). De bibliografische gegevens van deze werken zijn te vinden in Bijlage 4.

¹² De structuur van het Vlaamse secundair onderwijs wordt o.a. besproken in Druine e.a. (1995:80-85), Min. Vl. Gem. (1996:42-50) en Tielemans (1991:21-32).

¹³ Na het zesde leerjaar kunnen leerlingen soms facultatief een zevende leerjaar volgen. Dit kan de vorm aannemen van een voorbereidend jaar op het hoger onderwijs (ASO, KSO), een specialisatiejaar (TSO, KSO, BSO) of een zevende jaar BSO dat de mogelijkheid biedt om het getuigschrift van secundair onderwijs te behalen. ASO-, TSO- en KSO-leerlingen behalen het getuigschrift van secundair onderwijs nadat ze met succes het zesde leerjaar hebben afgerond. Dit document is een voorwaarde om toegelaten te worden tot het hoger onderwijs.

paald kader haar eigen accenten leggen. In het tweede leerjaar zijn er minimaal 24 lessen *basisvorming*. Daarnaast zijn er *basisopties* die de leerling voorbereiden op de keuze van een studierichting in het derde leerjaar. Er zijn 'algemeen' gerichte basisopties (bv. Grieks-Latijn, Moderne Wetenschappen) en meer 'technisch' gerichte basisopties (bv. Mechanica-Elektriciteit, Techniek-Wetenschappen). In het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL) wordt 16 uur besteed aan *basisvorming*. Daarnaast kiest elke leerling één of twee *beroepenvelden*, (bv. Land- en tuinbouw, Zeevisserij, Metaal, Diamantbewerking). In het tweede leerjaar hebben leerlingen 32 of 34 uur les per week.

Voor de eerste graad zijn door de overheid *eindtermen* gedefinieerd. De eindtermen voor de tweede en de derde graad waren in 1999 nog niet goedgekeurd door het Vlaamse Parlement. Eindtermen zijn:

'[...] minimumdoelstellingen die de school dient na te streven en die door de meerderheid van de leerlingen, in het niveau en de richting waarin ze zich bevinden, bereikt moeten worden. Het gaat om kwaliteiten inzake kennis, inzicht, onderwijsattitudes en vaardigheden' (Min. VI. Gem. 1996:30).

Alle scholen (en netten) gebruiken deze eindtermen als richtsnoer bij de organisatie van hun onderwijs. De inspectie neemt ze ook als uitgangspunt om na te gaan of scholen beantwoorden aan de kwaliteitseisen die de overheid (en de maatschappij) oplegt aan het onderwijs (Druine e.a. 1995:154-156; Min. VI. Gem. 1996:30). Voor de B-stroom (1B en BVL) zijn er *ontwikkelingsdoelen*. De school moet deze doelen nastreven, maar niet alle leerlingen hoeven ze in dezelfde mate te bereiken.

Vanaf het derde leerjaar wordt er een onderscheid gemaakt tussen vier *onderwijsvormen*: Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), Technisch Secundair Onderwijs (TSO), KunstSecundair Onderwijs (KSO) en BeroepsSecundair Onderwijs (BSO). Binnen die onderwijsvormen kiezen de leerlingen een studierichting (cf. Schema 2.2). De lessentabellen bevatten steeds een gemeenschappelijk gedeelte (*basisvorming*) en een *optioneel gedeelte*. Het optionele deel bestaat uit een *fundamenteel* en een *complementair* gedeelte. Het fundamenteel gedeelte is bepalend voor de studierichting. Enkele voorbeelden: bij de ASO-richting Economie-Moderne Talen bevat het fundamenteel gedeelte (o.a.) een aantal uren economie, bij de TSO-richting Elektromechanica bevat het fundamenteel gedeelte (o.a.) lessen in elektriciteit. Het complementair gedeelte bestaat uit een beperkt aantal keuze-uren die de school zelf kan invullen. Leerlingen in de tweede en de derde graad hebben 32 tot 36 uur les per week.

<p>Algemeen Secundair Onderwijs (ASO)</p> <ul style="list-style-type: none"> - nadruk ligt op een brede, theoretische vorming - voorbereiding op hoger onderwijs - elke opleiding is opgebouwd rond twee hoofdvakken <p>Voorbeelden: <i>Economie-Moderne Talen, Grieks-Latijn, Moderne Talen-Wiskunde</i></p>
<p>Technisch Secundair Onderwijs (TSO)</p> <ul style="list-style-type: none"> - vooral aandacht voor algemene en technisch-theoretische vakken, aangevuld met praktijklessen - voorbereiding op beroepsleven of hoger onderwijs <p>Voorbeelden: <i>Biotechniek, Mechanica, Sociale en Technische Wetenschappen</i></p>
<p>KunstSecundair Onderwijs (KSO)</p> <ul style="list-style-type: none"> - aandacht voor algemene vorming, naast actieve kunstbeoefening - voorbereiding op beroepsleven of hoger onderwijs <p>Voorbeelden: <i>Ballet, Muziek, Audiovisuele vorming</i></p>
<p>BeroepsSecundair Onderwijs (BSO)</p> <ul style="list-style-type: none"> - praktisch gericht onderwijs, waar jongeren een specifiek beroep leren - doorstroming naar het hoger onderwijs mogelijk als leerlingen via een zevende leerjaar een diploma van secundair onderwijs behalen <p>Voorbeelden: <i>Juwelierskunst, Haartooi, Zeevisserij</i></p>

Schema 2.2: Onderwijsvormen in het Vlaams secundair onderwijs

Opmerking

In de jaren zeventig en tachtig bestonden er in Vlaanderen twee onderwijssystemen naast elkaar: type I, oftewel het *Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO)*, en type II, het 'traditionele' systeem. Wie straks de bibliografische gegevens van de Vlaamse leerplannen bestudeert (Bijlage 2), treft daarin sporadisch nog VSO-termen aan: *doorstromingsafdeling*, *korte kwalificatie* en *lange kwalificatie*. Het onderscheid tussen doorstromingsrichtingen en kwalificatierichtingen werd gemaakt vanaf het derde leerjaar. Grofweg gedefinieerd: doorstromingsafdelingen (ASO, deels ook TSO en KSO) bereidden leerlingen voor op hoger onderwijs (universiteit, hogeschool). Kwalificatierichtingen (TSO, KSO, BSO) waren in de eerste plaats een voorbereiding op het beroepsleven. Het getuigschrift voor de *lange kwalificatie* behaalde men na het zesde (eventueel zevende) leerjaar, de *korte kwalificatie* was afgerond na het vierde (eventueel vijfde) leerjaar (zie ook Vanderhoeven 1991:61-62, Druine e.a. 1995:34 ff.).

2.2.2 Structuur van het voortgezet onderwijs in Nederland¹⁴

In het Nederlandse voortgezet onderwijs wordt een onderscheid gemaakt tussen de volgende *schooltypes* (Schema 2.3):

- Het vwo (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*) bereidt leerlingen voor op de universiteit. In de praktijk gaan ook heel wat leerlingen met een vwo-diploma naar het hbo (*hoger beroepsonderwijs*, georganiseerd aan hogescholen). De vwo-opleiding duurt zes jaar.
- Het havo (*hoger algemeen voortgezet onderwijs*) bereidt voor op het hbo (hoger beroepsonderwijs) en telt vijf leerjaren. Leerlingen kunnen na 5 havo ook doorstromen naar 5 vwo, of naar het mbo (*middelbaar beroepsonderwijs*).
- Leerlingen uit het mavo (*middelbaar algemeen voortgezet onderwijs*) en vbo (*voorbereidend beroepsonderwijs*) worden voorbereid op het mbo (*middelbaar beroepsonderwijs*), maar het vbo is beroepsgericht dan het mavo. Beide schooltypes tellen vier leerjaren. Wie een mavo-diploma heeft, kan ook doorstromen naar 4 havo. Deze leerlingen kunnen hun opleiding ook verderzetten in het *leerlingwezen* (VL: 'leercontract'), 'een combinatie van leren op school en werken in de praktijk van werkplaats, fabriek, winkel, kantoor etc. onder leiding van een patroon' (Knoers 1996:37).
- Wie moeite heeft met het gewone programma, kan terecht in het ivbo, het *individueel voorbereidend beroepsonderwijs*. De klasgroepen zijn hier kleiner dan in het vbo.

	leeftijd	Schooltypes				
				sinds 1999: vmbo		
leerjaar 1	13	1 vwo	1 havo	1 mavo	1 vbo	1 ivbo
leerjaar 2	14	2 vwo	2 havo	2 mavo	2 vbo	2 ivbo
leerjaar 3	15	3 vwo	3 havo	3 mavo	3 vbo	3 ivbo
leerjaar 4	16	4 vwo	4 havo	4 mavo	4 vbo	4 ivbo
leerjaar 5	17	5 vwo	5 havo			
leerjaar 6	18	6 vwo				

↓
↓
↓

univ./
hbo
mbo / leerlingwezen

hbo

Schema 2.3: Schooltypes in het Nederlandse voortgezet onderwijs

Schoolsystemen van verschillende landen met elkaar vergelijken is erg moeilijk, equivalenten vinden voor specifieke studierichtingen in een ander onderwijsstelsel is helemaal een heikele zaak. We moeten schoolsystemen immers bekijken in hun historische, culturele en sociale context. Druine e.a. (1995:95-96) stellen – met het nodige voorbehoud – dat mavo en havo te vergelijken zijn met het Vlaamse TSO, terwijl het vbo gelijkenissen vertoont met het Vlaamse BSO.

Een belangrijke vernieuwing in het Nederlandse voortgezet onderwijs was de invoering van de *basisvorming* in 1993, een inhoudelijke heroriëntatie van het onderwijs in de eerste twee à drie leerjaren van het voortgezet onder-

¹⁴ De structuur van het Nederlandse voortgezet onderwijs wordt o.a. besproken in Druine e.a. 1995:86-95; Knoers 1996:34-40; Min. VI. Gem. 1996:43-51.

wijs (Bonset 1993, Knoers 1995:63-64, Druine e.a. 1995:156-161, Min. VI Gem. 1996:45). Er is een kerncurriculum van 15 vakken, waaraan 3000 lesuren besteed worden (1 lesuur = 50 minuten). Twintig procent van de lestijd (= ca 600 lesuren) mogen scholen zelf invullen, om zo eigen accenten te leggen. Ze kunnen de leerlingen bijvoorbeeld Latijn of godsdienst¹⁵ aanbieden. In de wet zijn voor de verplichte vakken *kerndoelen* vastgelegd, waarin beschreven wordt welke leerinhouden een school haar leerlingen minimaal moet aanbieden. In principe doen leerlingen drie jaar over de basisvorming, maar een school mag ze ook spreiden over twee of vier jaar (bv. twee jaar in havo/vwo, vier jaar in mavo, vbo en ivbo). Leerlingen krijgen zo'n 32 uur per week les.

Vanaf het schooljaar 1999-2000 versmolten vbo en mavo tot één schooltype: het vmbo, oftewel *voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*. De Nederlandse scholen kwamen toen in een overgangsfase terecht. De oudste leerlingen volgden nog (i)vbo of mavo, terwijl de jongsten al vmbo'ers waren. In het vmbo wordt gewerkt met vier *leerwegen* en vier *sectoren*. Leerwegen zijn routes waartussen leerlingen kiezen na het tweede leerjaar en die staan voor een bepaalde manier van leren. Wie weinig problemen heeft met studeren, kan de meest theoretische route aan. Wie liever praktisch bezig is, neemt een meer beroepsgerichte leerweg. Er is een *theoretische*, een *gemengde*, een *kaderberoepsgerichte* en een *basisberoepsgerichte* leerweg (Min. OCenW 1998a:3-4; Min. OCenW 1998b:5-6, 13; Min. OCenW 1999b:2-6). Na het vmbo, dat net als vbo en mavo vier leerjaren telt, kunnen leerlingen doorstromen naar het mbo, het *middelbaar beroepsonderwijs*, dat ook wel *secundair beroepsonderwijs* wordt genoemd.¹⁶ Na de theoretische leerweg kunnen leerlingen – onder bepaalde voorwaarden – ook overgaan naar het vierde leerjaar van het havo. De basisberoepsgerichte leerweg geeft toegang tot mbo-opleidingen die voorbereiden op een uitvoerend beroep. Naast een leerweg kiezen leerlingen ook een sector, een samenhangend vakkenpakket dat hen voorbereidt op een bepaald werkterrein. Er zijn vier sectoren: techniek, zorg en welzijn, economie en landbouw (Min. OCenW 1998a:4-5; Min. OCenW 1998b:6, 12; Min. OCenW 1999b:7-8).

Afdelingen voor ivbo, *individueel beroepsonderwijs*, zijn met ingang van 1 augustus 1998 omgezet in afdelingen voor leerwegondersteunend onderwijs (Min. OCenW 1998a:6; Min. OCenW 1998b: 14; Min. OCenW 1999b:10). De extra ondersteuning is erop gericht om de leerlingen toch een regulier diploma te laten behalen in de leerwegen van het vmbo, meestal de basisberoepsgerichte. Een school kan op verschillende manieren vorm geven aan leerwegondersteunend onderwijs. Ze kan bijvoorbeeld de hulp van remedial teachers inroepen of werken met kleinere klasgroepen. Leerlingen voor wie de leerwegen, zelfs met leerwegondersteuning, te moeilijk zijn, kunnen *praktijkonderwijs* vol-

¹⁵ Volgens de Belgische grondwet hebben alle leerplichtige leerlingen recht op een religieuze of morele opvoeding. Daarom krijgen alle leerlingen in het lager en secundair onderwijs godsdienst of niet-confessionele zedenleer op school. In Nederland behoren deze vakken niet tot de basisvorming (zie ook Druine e.a. 1995:51, Min. VI. Gem. 1996:14, 16).

¹⁶ Het Nederlandse *secundair beroepsonderwijs* mag uiteraard niet verward worden met het Vlaamse *BeroepsSecundair Onderwijs* (BSO). Het eerste is een vervolgopleiding (16-20 jaar), het tweede niet (12-18/19 jaar).

gen. Zij zullen geen diploma behalen, maar worden via praktische training rechtstreeks voorbereid op een functie op de arbeidsmarkt.

Ook in de bovenbouw (= *tweede fase*)¹⁷ van havo en vwo is recent heel wat veranderd. Vroeger stelden vwo- en havo-leerlingen (net als de voormalige mavo- en vbo-leerlingen) in grote mate zelf hun vakkenpakket samen (Druine e.a. 1995:89-90; Min. VI. Gem. 1996:47, 49). Die vrije pakketkeuze bood niet altijd een goede inhoudelijke voorbereiding op vervolgoopleidingen. Daarom kiezen leerlingen nu een *profiel*, met een samenhangend vakkenpakket. Er zijn er vier: *cultuur & maatschappij*, *economie & maatschappij*, *natuur & gezondheid* en *natuur & techniek*. Het vakkenpakket van elk profiel bestaat uit drie delen. Ten eerste is er een gemeenschappelijk gedeelte dat bijna de helft van de les-tijd beslaat, en waartoe ook het vak Nederlands behoort. Daarnaast is er een profieldeel, waaraan ruim een derde van de tijd besteed wordt. Enkele voorbeelden: in het profiel 'natuur & techniek' volgt een leerling wiskunde, natuurkunde en scheikunde, in het profiel 'economie & maatschappij' krijgt hij economie, wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde. Ten slotte is er ook een vrij deel, waarbij leerlingen kunnen kiezen uit het aanbod van de school, bv. Spaans en informatica (Min. OCenW 1998c:§10-12; Min. OCenW 1999a:§2; Min. OCenW 1998b:4). Verder wil de overheid dat scholen mettertijd uitgroeien tot *Studiehuizen*, waarin leerlingen zo actief en zelfstandig mogelijk aan het werk zijn. Binnen het Studiehuis verandert uiteraard ook de taak van de leerkracht: hij is geen onderwijzer meer, maar organiseert en begeleidt het leerproces. Scholen konden vrijwillig starten met de vernieuwde tweede fase per 1 augustus 1998. De meeste scholen startten een jaar later, dus per 1 augustus 1999 (Min. OCenW 1999a:§1, §5; Min. OCenW 1998b:4).

2.3 Lerarenopleiding

In Vlaanderen bestaan er opleidingen tot *leraar kleuteronderwijs*, *leraar lager onderwijs*, *leraar secundair onderwijs - groep 1* en *leraar secundair onderwijs - groep 2*. De eerste drie opleidingen worden georganiseerd door hogescholen, de vierde door universiteiten. Leraren secundair onderwijs - groep 1 worden nog vaak *regenten* genoemd. Hun opleiding duurt drie jaar. Regenten in spe kiezen drie vakken ('opleidingseenheden') waarvoor ze lesbevoegdheid willen behalen. Vanaf het tweede jaar van hun opleiding diepen ze één van die opleidingseenheden uit. Regenten geven les in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs en in alle graden van het beroepsonderwijs. Universiteitsstudenten die leraar willen worden, volgen de academische initiële lerarenopleiding, georganiseerd door de universiteiten. Ze worden opgeleid om les te geven in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, en hebben ook lesbevoegdheid in hogescholen. Een leraar met een academische opleiding noemt men *licentiaat*, naar zijn academische titel (NL: doctorandus). De universitaire lerarenopleiding wordt ofwel gecombineerd met de tweede cyclus van de basisopleiding, ofwel volgen studenten ze na het behalen van hun di-

¹⁷ In het Nederlandse voortgezet onderwijs worden twee *fasen* onderscheiden. De term *eerste fase* verwijst naar de vierjarige opleidingen mavo, vbo en ivbo, en de eerste drie leerjaren van havo en vwo. Het begrip *tweede fase* verwijst naar de bovenbouw van havo (leerjaar 4 en 5) en vwo (leerjaar 4 tot en met 6).

ploma, dus in een extra jaar. Meer details over de lerarenopleiding in Vlaanderen zijn te vinden in Druine e.a. (1995:121-122), Min. VI. Gem. (1996:66-68) en Wielemans (1996:89-90).

In Nederland zijn er lerarenopleidingen voor het basisonderwijs en voor het voortgezet onderwijs. Met betrekking tot het voortgezet onderwijs wordt een onderscheid gemaakt tussen eerstegraads- en tweedegraadsopleidingen. Leraren met een tweedegraadsbevoegdheid kunnen lesgeven in de eerste drie leerjaren van vwo en havo, en in alle jaren van mavo, vbo en mbo. De tweedegraadsopleiding wordt georganiseerd door hogescholen (hbo) en duurt vier jaar. Bij het begin van hun studie kiezen studenten momenteel één vak waarin ze onderwijsbevoegdheid willen verwerven. Wie een eerstegraadsbevoegdheid heeft, mag ook in de bovenbouw van havo (leerjaar 4 en 5) en vwo (leerjaar 4 t/m 6) lesgeven.¹⁸ De eerstegraadsopleiding kan ofwel gevolgd worden aan een universiteit (1 jaar voltijds), ofwel aan een hogeschool (3 jaar in deeltijd), aansluitend op de tweedegraadsopleiding voor hetzelfde vak. Een specifieke opleiding tot leraar voortgezet onderwijs is in Nederland pas relatief laat tot stand gekomen. Pas in 1969 ontstonden de eerste tweedegraadsopleidingen. Daarnaast waren er ook deeltijd cursussen die een eerstegraadsbevoegdheid (de zgn. 'akte MO-B') of een tweedegraadsbevoegdheid (de zgn. 'akte MO-A') opleverden. Meer informatie over de lerarenopleiding in Nederland is te vinden in Druine e.a. (1995:122-125), Min. VI. Gem. (1996:67-69), Knoers (1995:66-67), Min. OCenW (1999c).

¹⁸ Oorspronkelijk werden in het Nederlands voortgezet onderwijs geen twee maar drie niveaus ('graden') onderscheiden (Druine e.a. 1995:123, Reulen & Rosmalen 1985:154, Stellinga 1971:30): (1) het lager beroepsonderwijs en het mavo, (2) de onderbouw van het havo en het eerste leerjaar van het vwo en (3) de bovenbouw van het havo en leerjaar 2 tot en met 6 van het vwo. Om in deze schooltypes les te mogen geven was resp. een *derde*-, *tweede*- of *eerste*-*graadsbevoegdheid* nodig. Nu worden nog maar twee niveaus onderscheiden: havo/vwo (waarvoor een eerstegraadsbevoegdheid nodig is) en vbo/mavo (waarvoor een tweedegraadsbevoegdheid nodig is).

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).

Nog een andere term die in de vakdidactische literatuur geregeld terugkomt, is *functionaliteit* (zie bv. Lammers 1989, Godfried 1990). In het dagelijks

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*.

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 geïnventariseerd door middel van grootschalig behoeftenonderzoek onder oud-leerlingen, leerkrachten en werkgevers (zie bv. De Glopper & 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 Glopper & 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, groeps gesprekken, 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 onderwijs.²¹ Van de Nederlandse leraren geeft de overgrote meerderheid les in het voortgezet onderwijs, zeven personen ge-

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.

²¹ Eén Vlaamse licentiaat geeft les op een hogeschool.

ven (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 geïmplementeerd werden en welke 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 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 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.

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.

	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 aan-

dacht 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 uitspraakoefeningen	32	(50.8)	50	(73.5)	82	62.6
wel uitspraakoefeningen	31	(49.2)	18	(26.5)	49	37.4

Tabel 3.7: Inlassing van uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen	39	(83,0)	18	(90,0)	57	(85.1)
wel uitspraakoefeningen	8	(17,0)	2	(10,0)	10	(14.9)

Tabel 3.8: Inlassing van uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen

De leraren die effectief uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen. Uitspraaktraining 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 uitspraakaspecten

Wie aangaf uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen, maar noteerden wel een (vage) tijdsaanduiding, resp. 'niet systematisch', 'occasioneel' en 'sporadisch'. Dit verklaart het verschil tussen Tabel 3.7 (met 49 leraren die uitspraakoefeningen 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>					
klankers (zonder nadere specificatie)	3	2	2	1	8
/A/, /a/	5	1	1	7	14
/ɛ/			3	3	6
/l/, /i/	2			1	3
/ʌ/, /y/	1			1	2
/o./	1				1
diftongen	5		5		10
verdoffing 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 /A/ 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 /ɣ/ en /h/ en de realisatie van /ɛ/. Twee klanken werden alleen genoemd door vijf Antwerpse en vijf Oost-Vlaamse leerkrachten. Waarom geen enkele West-Vlaming of Limburger difton-

gering 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 gediftongeed 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 'wielte' als 'wielte' in het zuidwesten van Oost-Vlaanderen) en verdoeffing 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 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. Kar-

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.

semeijer 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 uitspraak oefeningen 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)

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.

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.

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 uitspraakoefeningen 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 uitspraakoefeningen, op een aantal NT2-docenten na. Bij uitspraaktraining bleken de meeste Vlaamse leerkrachten in de eerste plaats te denken aan oefeningen op specifieke klanken, en dan meerbepaald 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 uitspraakoefeningen, noteerde maar een handvol leerkrachten één of meer titels van uitspraakhandleidingen. 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 uitspraakoefeningen 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 uitspraaktraining 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 lerarenopleidingen 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, luistert wellicht aandachtiger naar de uitspraak van zijn leerlingen dan iemand die amper van het bestaan van uitspraaknormen op de hoogte is.

²⁹ Mogelijk is er in Nederlandse scholen minder uitspraakvariatie te horen dan in Vlaamse scholen, zodat Nederlandse leraren oordelen dat uitspraaktraining 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 uitspraakoefeningen) te bestrijden.

4. Uitspraak in eindtermen en leerplannen Nederlands

4.1 Inleiding

Zowel in Vlaanderen als in Nederland wordt de inhoud van de lessen Nederlands voor een belangrijk deel bepaald door eindtermen, kerndoelen en leerplannen. Wat deze begrippen precies inhouden, werd toegelicht in hoofdstuk 2. In dit hoofdstuk wordt nagegaan of, op welke manier en in welke mate anno 1999 in deze documenten aandacht besteed werd aan uitspraak. Daarbij werd een onderscheid gemaakt tussen twee types van aandacht. Ten eerste kan een leerkracht van zijn leerlingen eisen dat ze standaardtaal spreken. Met betrekking tot uitspraak betekent dat vooral dat typische dialectklanken bestreden worden, al dan niet via gerichte uitspraakoefeningen. Anderzijds kan natuurlijk ook gelet worden op technische aspecten van uitspraak zoals verstaanbaarheid, articulatie, intonatie, volume en stemgebruik.

Voor Vlaanderen werden de eindtermen³⁰ en ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad geraadpleegd, alsook alle leerplannen Nederlands en Project Algemene Vakken (PAV)³¹ die in het schooljaar 1999-2000 in gebruik waren. De bibliografische gegevens van de Vlaamse leerplannen zijn te vinden in een aparte bijlage (Bijlage 2). Voor Nederland werden de kerndoelen voor de basisvorming geraadpleegd, de eindtermen voor de tweede fase van havo/vwo en de eindtermen voor het vmbo. Omdat het Vlaamse (door onderwijsnetten bepaalde) leerplan geen directe Nederlandse pendant heeft, werd voor Nederland ook een aantal didactische werken onderzocht in verband met spreekvaardigheid in het vak Nederlands. Deze werken worden – ook in Vlaanderen – vaak als basis genomen bij het ontwikkelen van didactisch materiaal.³²

Belangrijke kanttekening: eventuele uitspraakadviezen mogen niet los gezien worden van de lessen taalbeschouwing. In die lessen taalbeschouwing maken leerlingen vandaag o.a. kennis met begrippen als taalvariatie en register, denken na over (de rol van) dialect en standaardtaal en leren dat ze hun taalgebruik moeten aanpassen aan de communicatieve situatie waarin ze zich bevinden en aan het doel dat ze willen bereiken (cf. §3.1, zie ook Van de Velde 2002). Het zou te ver voeren om op dit punt de leerplannen uitvoerig te citeren, maar om toch een idee te geven van de aanbevelingen in dezen, worden wel de eindtermen en kerndoelen genoemd waarin deze taalvariatieaspecten aan bod komen.

³⁰ In Vlaanderen waren er in 1999 alleen eindtermen resp. ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad van het secundair onderwijs (cf. hoofdstuk 2).

³¹ De afkorting PAV staat voor *Project Algemene Vakken*. Een school kan er voor kiezen om in BSO-richtingen de vakken Nederlands, wiskunde, aardrijkskunde en geschiedenis te bundelen tot één vak *Project Algemene Vakken*. Omdat PAV dus ook Nederlands omvat, werden ook deze leerplannen onderzocht.

³² Met dank aan de medewerkers van het SLO (Instituut voor Leerplanontwikkeling) in Enschede (NL). Informatie over de Nederlandse kerndoelen en eindtermen kreeg ik van Dick Prak (e-mail 8-11-1999) en Jan Verbeek (e-mail 6 december 1999). De selectie van de Nederlandse leerplannen gebeurde in overleg met Theun Meestringa (e-mail 17-12-1999 en 29-03-2000).

4.2 Uitspraak in Vlaamse eindtermen, kerndoelen en leerplannen Nederlands

In dit onderdeel wordt nagegaan in hoeverre in Vlaamse onderwijsdocumenten (eindtermen, kerndoelen, leerplannen), in gebruik in het schooljaar 1999-2000, aandacht besteed werd aan standaardtalige en technische aspecten van uitspraak.

4.2.1 Vlaamse eindtermen en ontwikkelingsdoelen

Bij 'Spreken' lezen we dat leerlingen 'binnen gepaste communicatiesituaties' een bereidheid moeten ontwikkelen om (eindterm 8*):

'- te spreken

- algemeen Nederlands te spreken

- een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen communicatiegedrag'

Bij 'Luisteren' vinden we dat leerlingen een bereidheid moeten ontwikkelen om 'een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen' (eindterm 4*). In het onderdeel i.v.m. taalbeschouwing lezen we o.a. dat leerlingen met het oog op een efficiënte communicatie weet moeten hebben van het bestaan van standaardtalen, regionale, sociale en situationele taalvariatie, normen, vooroordelen en rolgedrag (eindterm 19). Verder moeten leerlingen communicatiebevorderende middelen kunnen toepassen. Voor spreekvaardigheid in de eerste graad betekent dit o.a. dat ze vooraf hun spreekdoel moeten bepalen (eindterm 20).

Ontwikkelingsdoel 1 voor de B-stroom luidt: 'De leerlingen gebruiken Nederlands als communicatiemedium'. Bij 'Spreken' wordt een aantal situaties en niveaus opgesomd waarin de leerlingen 'het gepaste taalregister' moeten kunnen hanteren (eindterm 17). Nog bij spreekvaardigheid vinden we dat leerlingen vooraf hun spreekdoel moeten bepalen en bereid moeten zijn om te reflecteren over hun eigen spreekgedrag (eindterm 18 en 20).

4.2.2 Vlaamse leerplannen

In deze paragraaf worden alle Vlaamse leerplannen Nederlands voor het secundair onderwijs onder de loep genomen die in gebruik waren in het schooljaar 1999-2000. Ook de PAV-leerplannen van het Beroepsonderwijs werden onderzocht. Een volledig overzicht van al die documenten is te vinden in Bijlage 2. In een eerste fase werden uit deze leerplannen alle aanwijzingen gehaald die betrekking hebben op de verwerving van een standaardtalige uitspraak, de training van technische aspecten van uitspraak en algemene aanwijzingen met betrekking tot het gebruik van de standaardtaal. Die aanwijzingen zijn verzameld in Bijlage 3. Om de leesbaarheid te verhogen worden in deze paragraaf alleen de voornaamste bevindingen samengevat in schema's. Daarbij worden de leerplannen geordend per graad en per net (cf. hoofdstuk 2). Onder 'ARGO' staan de documenten van het Gemeenschapsonderwijs, onder 'OVSG' die van het stedelijk resp. gemeentelijk onderwijs en onder 'VVKSO' die van het katholiek onderwijs.

A. De verwerving van een standaardtalige uitspraak

In Schema 4.1 wordt per onderwijsnet en per graad aangegeven in hoeverre in de leerplannen Nederlands aandacht besteed werd aan standaardtalige aspecten van uitspraak. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen

- *specifieke oefeningen* met het oog op de verwerving van een uitspraak zonder regionale kenmerken ('oef')
- de eis van een zuivere uitspraak bij het *hardop lezen* ('lezen')

Bij het doornemen van de leerplannen bleek namelijk dat het facet uitspraak soms onbesproken bleef in het onderdeel 'Spreekvaardigheid', maar wel behandeld werd onder het kopje 'Technisch lezen'. Daarom is het zinvol om hier een aspect van (technische) leesvaardigheid bij het onderzoek te betrekken.

Buiten beschouwing gelaten zijn:

- passages die wel betrekking hebben op standaardtaal, maar niet specifiek over uitspraak gaan (bv. streven naar 'acceptabel Nederlands', 'verzorgde taal', 'behoorlijk spreken', 'Algemeen Nederlands spreken')
- passages die wel over uitspraak gaan, maar niet specifiek over dialectvrije, zuivere uitspraak (bv. 'correcte uitspraak' of 'uitspraak' in het algemeen)

Deze passages zijn opgenomen in Bijlage 3.

Als een net in een bepaalde onderwijsvorm niet over een apart leerplan beschikte, is het betreffende vakje gearceerd. 'TSO bis' verwijst naar een leerplan voor TSO-richtingen met relatief weinig uren Nederlands. Soms bestond er een apart leerplan voor verbale expressie. Als daarin aandacht besteed werd aan uitspraak, staat in de tabel '*verb. express.*'. Het Gemeenschapsonderwijs beschikte over een apart leerplan Nederlands voor de optie 'Leefgroepenwerking en Bijzondere Jeugdzorg' ('*Lgw & Bjz*'), die wordt georganiseerd in de vorm van een derde leerjaar van de derde graad TSO. Ook dat is apart vermeld in de tabel.

		ARGO	OVSG	VVKSO
1ste graad	A-stroom B-stroom	lezen oef.	oef. -	- -
2de graad	ASO/KSO/TSO BSO - Nederl - PAV	oef. + lezen oef. -	<i>verb. express.</i> /	- oef. -
3de graad	ASO/KSO/TSO TSO bis BSO - Nederl - PAV	oef. + lezen oef. + lezen oef. -	- - - /	- / - -
3de lj.	ASO	<i>verb. express.</i> /	/	/
	TSO / KSO <i>Lgw & Bjz</i>	oef. + lezen /	- /	- /
	BSO - Nederl - PAV	- /	- /	- -

Schema 4.1: Aandacht voor de verwerving van een standaardtalige uitspraak in Vlaamse leerplannen Nederlands

Alleen in de meeste leerplannen van het Gemeenschapsonderwijs werd gevraagd om systematisch oefeningen te organiseren met het oog op de verwerving van een standaarduitspraak. Wellicht is het geen toeval dat juist de leerplannen van dit onderwijsnet nog adviseerden om uitspraaktraining in te lassen. In de tweede en de derde graad van het Gemeenschapsonderwijs werd namelijk nog gewerkt met VSO-leerplannen uit het midden van de jaren tachtig (cf. Bijlage 2). De leerplannen van de andere netten zijn recenter. Mogelijk leggen de huidige leerplannenmakers andere klemtonen dan hun voorgangers, en vinden ze de verwerving van een standaarduitspraak minder belangrijk. Een (voorzichtige) bevestiging voor deze hypothese: het enige leerplan van het Gemeenschapsonderwijs waarin *niet* expliciet gevraagd werd om uitspraakoefeningen te organiseren, is een leerplan dat wel uit de jaren negentig dateert, namelijk dat voor de A-stroom van de eerste graad.

B. Technische aspecten van uitspraak

In Schema 4.2 wordt per onderwijsnet en per graad aangegeven of er aandacht wordt besteed aan technische aspecten van uitspraak als volume, intonatie en articulatie. Aandacht voor uitspraak is er in:

- het onderdeel spreekvaardigheid ('spreken'),
- specifieke uitspraakoefeningen ('oef')
- het onderdeel expressie ('expressie')
- adviezen m.b.t. hardop lezen ('lezen')

1ste graad	A-stroom B-stroom	ARGO spreken+lezen spreken+lezen	OVSG - spreken + oef.	VVKSO spreken oef.
2de graad	ASO/KSO/TSO BSO - Nederl - PAV	spreken+lezen spreken+lezen -	<i>verb. express.</i> - /	expressie oef. lezen
3de graad	ASO/KSO/TSO TSO bis BSO - Nederl - PAV	spreken+lezen spreken+lezen spreken+lezen -	- - - /	expressie /
3de lj.	ASO TSO / KSO <i>Lgw & Bjz</i> BSO - Nederl - PAV	<i>verb. express.</i> /	- /	spreken /
		algem. + lezen /	spreken+lezen /	- -
		lezen		-

Schema 4.2: Aandacht voor technische aspecten van uitspraak in Vlaamse leerplannen Nederlands

Aandacht voor de technische aspecten van het spreken (bv. articulatie, tempo, volume) was er vooral in het Gemeenschapsonderwijs en het katholiek onderwijs. In de leerplannen van het Gemeenschapsonderwijs werden de technische aspecten van uitspraak systematisch twee keer genoemd: één keer in verband met spreek-

vaardigheid in het algemeen en één keer in verband met hardop lezen. Ook in het katholiek onderwijs was er in zowat alle leerplannen Nederlands aandacht voor spreektechniek, hetzij bij de bespreking van de leerdoelen m.b.t. mondelinge taalvaardigheid, hetzij bij de bespreking van het vakonderdeel 'Expressie' of in verband met hardop lezen. Voor het eerste leerjaar B, het beroepsvoorbereidend leerjaar en de tweede graad BSO werd gesuggereerd om specifieke oefeningen in te lassen m.b.t. spreektechniek. In de tweede en de derde graad BSO is de spreektechniek vaak nog niet optimaal. De leerkrachten werd gevraagd na te streven 'wat haalbaar is'. In de PAV-leerplannen was er weinig of geen aandacht voor uitspraak. Alleen in verband met hardop lezen werd nog wel eens gewezen op het belang van bv. volume en articulatie. In de OVSG-leerplannen werden deze technische aspecten alleen genoemd in het leerplan voor het eerste leerjaar B en het beroepsvoorbereidend leerjaar, het leerplan voor het derde leerjaar van de derde graad BSO en in dat van de complementaire activiteit *Verbale expressie* in de tweede graad.

4.3 Uitspraak in Nederlandse eindtermen, kerndoelen en leerplannen Nederlands

4.3.1 Nederlandse eindtermen en kerndoelen

In de kerndoelen voor de basisvorming (Bonset e.a. 1995:309-313, Verbeek 1993:86-88) wordt geen aandacht besteed aan uitspraak, noch aan technische aspecten (bv. articulatie, volume, intonatie), noch aan de standaardtaligheid ervan. Standaardtaal kunnen spreken hoort in Nederland dus niet tot de kerndoelen, maar de begrippen 'dialect' en 'standaardtaal' worden wel behandeld in het onderdeel 'Kennis over taal en taalverschijnselen'. Leerlingen moeten inzicht verwerven in de achtergronden van verschillen in gesproken taal (kerndoel 14). Ze moeten ook een onderscheid kunnen maken tussen meer en minder formele taalgebruikssituaties en weten welk taalgebruik in die situaties gehanteerd wordt (kerndoel 13). Ook in de eindtermen voor mondelinge vaardigheden in de vernieuwde tweede fase van vwo en havo is er geen aandacht voor uitspraak (Bonset e.a. 1999:6-7, Examenprogramma vwo/havo 1998:13-14). Uitspraak komt wel aan bod in de eindtermen voor het vak Nederlands in het vmbo (Examenprogramma vmbo 1999). Onder 'Spreek- en gespreksvaardigheid' lezen we o.a. dat leerlingen hun taalgebruik moeten richten op hun publiek. Aspecten waar ze op moeten letten, zijn intonatie, tempo en articulatie, maar ook woordkeus, houding, directe omgeving en status van de gesprekspartner.

4.3.2 Nederlandse leerplannen

In de Nederlandse leerplannen die anno 1999 in gebruik waren, werd vrijwel alleen aandacht besteed aan technische aspecten van uitspraak (Bijlage 3). Dit gold zowel voor de onderbouw (De Boer 1990:58, 60; Boland e.a. 1993:19; De Boer e.a. 1994:passim; Verbeek 1993:28; Bonset e.a. 1995:144-145, 151) als voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (Van Gelderen & Oostdam 1994:42-46, 72-

77; De Heer 1996:73-77, Bonset e.a. 1999:37, 61, 89). Het enige leerplan waarin (heel even) uitspraakzuiverheid vermeld werd, is dat van De Heer (1996:21-22). Die stelt dat leerlingen moeten streven naar 'het zuiver uitspreken van de klanken'. In geen enkel leerplan werd aangeraden om uitspraak oefeningen te organiseren. Wel werd in twee leerplannen voor de onderbouw (De Boer 1990, Bonset e.a. 1995) vermeld dat leerlingen die moeite hebben met een aantal technische uitspraakaspecten terecht zouden moeten kunnen in een individuele cursus. Een andere opvallende passage: volgens Bonset e.a. (1995:242) moet de leerkracht zoveel mogelijk taalvariëteiten toelaten in de klas. Hierdoor zou de spreekangst of onzekerheid verminderen en kan iedereen deelnemen aan de communicatie. Verder valt nog op dat bij de bespreking van monologische spreek oefeningen over het algemeen meer aandacht werd besteed aan spraaktechnische aspecten dan bij discussies en/of debatten.

4.4 Samenvatting

In Nederland bevatten de kerndoelen voor de basisvorming en de eindtermen voor de vernieuwde tweede fase van vwo en havo geen aanwijzingen in verband met uitspraak. Er was wel aandacht voor uitspraak in de eindtermen voor het vmbo en in leerplannen zoals die van De Boer (1990), Boland e.a. (1993) en Van Gelderen & Oostdam (1994). Daarbij werd echter enkel gelet op technische aspecten als volume, intonatie en articulatie. Alleen De Heer (1996:21-22) heeft het even over de 'zuivere uitspraak van klanken'. In de Vlaamse eindtermen en ontwikkelingsdoelen was er geen aandacht voor spreektechniek, in de leerplannen wel. Expliciete uitspraak oefeningen werden aanbevolen in alle leerplannen voor de B-stroom van de eerste graad. In de OVSG-leerplannen was er ook uitspraak training in de A-stroom. Alleen de (wat oudere) leerplannen van het Gemeenschapsonderwijs schreven ook in de tweede en derde graad nog systematisch uitspraak oefeningen voor. Die oefeningen zijn vooral gericht op het wegwerken van regionale klanken. De leerplannen van de andere onderwijsnetten bevatten nauwelijks aanwijzingen met betrekking tot de 'zuivering' van de uitspraak.

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 me-

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 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 @-

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

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.

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 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)

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).

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: Methodes 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>
• <i>Netwerk @</i>	• <i>Netwerk t</i>	• <i>Thematische Werkmappen</i>
• <i>Taalboeket</i>		

Tabel 5.2: De geselecteerde methodes Nederlands voor Vlaanderen

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 methodes 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.

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 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

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

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 bovenbouw delen 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 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

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.

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 bestand, 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 spreesnelheid, 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 geluidssterkte 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:

- '[ɛ] 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 jeugdige 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 *bom-melding* 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*. Algemener 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?' (*Taalboeket* 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 ge-

ven 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	24	10.9
- klanken: 17		
- klemtoon: 7		
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 uitspraak oefeningen 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 inge oefend ('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 uitspraak oefening in *Signaal 6*.

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

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 expressie oefeningen 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).

6. Vroegere en huidige thuistaal van leerkrachten Nederlands

Hoofdstuk 3 gaf een indicatie van de hoeveelheid aandacht die in de dagelijkse klaspraktijk naar uitspraak gaat. In hoofdstuk 4 en 5 werd beschreven hoeveel aandacht er anno 1999 werd besteed aan uitspraak in schoolboeken, eindtermen en leerplannen Nederlands. In dit hoofdstuk wordt gefocust op de *mensen* die de lessen Nederlands vorm en inhoud geven: leerkrachten Nederlands. In hoeverre zijn ze *opgevoed* in de standaardtaal, en in hoeverre spreken ze *vandaag* Standaardnederlands met hun huisgenoten?

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Eerst wordt literatuur bijeengebracht die een algemeen beeld geeft van het thuistaalgebruik in Vlaanderen en Nederland (§6.1). Zo kan straks het thuistaalgebruik van de leerkrachten Nederlands in een ruimere context geplaatst worden. Bij de bespreking van de literatuur zal vooral aandacht besteed worden aan de variabelen regio, leeftijd en sekse. Vervolgens worden de resultaten gepresenteerd van een schriftelijke enquête, waarbij leraren Nederlands noteerden in welke taalvariëteit ze zijn opgevoed en welke variëteit ze vandaag zelf in huiselijke kring gebruiken. De methodologie en de hypothesen worden toegelicht in §6.2. De resultaten worden gepresenteerd in §6.3. Paragraaf 6.4 bevat de conclusies.

6.1 Inleiding

In de voorbije decennia is heel wat sociolinguïstisch onderzoek gedaan naar de *kennis* en het *gebruik* van standaardtaal en dialect in het Nederlandse taalgebied. Ook *attitudes* tegenover deze variëteiten werden herhaaldelijk onderzocht. Enkele onderzoekers vroegen hun informanten rechtstreeks of ze een dialect kenden, of ze lieten de respondenten hun eigen dialect- en standaardtaalbeheersing beoordelen (= *kennis*). Om taalgebruik en attitudes te onderzoeken, werd de informanten vaak een aantal formele en minder formele situaties⁵⁶ voorgelegd, bijvoorbeeld een gesprek met vrienden, ouders, collega's of een leraar. Voor elk van die situaties vermeldde de respondent welke variëteit hij/zij in dat geval gebruikte (= *gebruik*), of welke variëteit hij/zij het meest geschikt achtte (= *attitude*). In de enquête onder de leerkrachten, waarvan de resultaten gepresenteerd zullen worden in §6.3, werd gepeild naar het taalgebruik in huiselijke kring. Daarom worden in dit literatuuroverzicht alleen die onderzoeksresultaten besproken die te maken hebben met het taalgebruik in gesprekken met ouders, partner en kinderen. Dat zijn immers situaties die we spontaan met 'huiselijke kring' associëren.

Peilingen naar kennis en gebruik van standaardtaal en dialect en attitudes tegenover deze variëteiten maken vaak deel uit van een onderzoek naar *dialectverlies*. Daarbij wordt meestal een onderscheid gemaakt tussen *structureel* en *functioneel* verlies (zie bv. Hagen 1986:103, Hoppenbrouwers 1990:11, Vande-

⁵⁶ Wat precies een '(in)formele' situatie is, is uiteraard niet haarscherp te definiëren. In een dorp waar iedereen elkaar kent, verloopt een gesprek met pakweg een gemeenteambtenaar anders dan in een grote stad. En hoe informeel een gesprek met een familielid is, kan o.a. afhangen van de frequentie waarmee de betreffende familieleden elkaar ontmoeten.

kerckhove 2000:259). Structureel en functioneel dialectverlies zijn twee aspecten van hetzelfde proces. In het eerste geval worden veranderingen bestudeerd in de woordenschat, de fonologische, morfologische en/of de grammaticale component. Functieverlies heeft daarentegen te maken met de domeinen waarin het dialect gebruikt wordt. Zo wordt in familiekring over het algemeen meer dialect gebruikt dan in gesprekken met officiële instanties.

Uiteraard moeten de resultaten van al deze studies met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. In de eerste plaats moet telkens de vraagstelling nauwkeurig onderzocht worden: werd er gepeild naar *taalkennis*, *taalgebruik* of *taalattitude*? Immers, wie een dialect kent, gebruikt dat niet altijd en overal, en wie een dialect gebruikt, is niet per definitie een dialectliefhebber. Zo stelde Meeus (1980) vast dat informanten die afwijzend stonden tegenover het dialect toch nog relatief vaak dialect gebruikten, zeker in informele situaties. Verder kunnen respondenten ook wens en werkelijkheid verwarren, en noteren hoe ze zouden willen spreken in plaats van hoe ze echt spreken. Informanten kunnen ook een bepaald antwoord geven omdat ze vermoeden dat de onderzoeker dat antwoord van hen verwacht.

Bovendien zijn begrippen als 'standaardtaal' en 'dialect' moeilijk te definiëren. De één spreekt pas van 'standaardtaal' als niet meer te achterhalen is uit welke streek iemand komt (zie bv. Van Haeringen 1924), voor anderen omvat een standaardtaal 'eine ganze Bandbreite von Varietäten' (Bartsch 1987:249). Ook het begrip 'dialect' is moeilijk eenduidig te definiëren. Een belangrijk probleem is bijvoorbeeld dat informanten hun dialectgebruik en –beheersing vaak onderschatten (Vandekerckhove 2000:262): dialectsprekers verklaren soms dat ze 'geen echt dialect' spreken omdat hun taalgebruik afwijkt van dat van hun grootouders. De term 'tussentaal' is zo mogelijk nog moeilijker te definiëren. Vooral in Vlaanderen lokt de groeiende populariteit van deze variëteit de laatste jaren heel wat reacties uit (Jaspers 2001). 'Tussentaal' wijkt af van de standaardtaal ('VRT-Nederlands'), maar heeft wel een ruimer bereik dan het lokale dialect. Deze (gesproken) taalvariëteit situeert zich dus als het ware tussen standaardtaal en dialect in. Het is een 'niet-dialectische omgangstaal [...] die in informele omstandigheden al door honderdduizenden gesproken wordt die geen dialect meer hebben geleerd en ook door honderdduizenden die dat nog wel hebben gedaan' (Goossens 2000:4). Ook in Vlaamse televisiesoaps en straatinterviews is volop tussentaal te horen (Geeraerts 2001). Nauwkeurige taalkundige beschrijvingen van deze variëteit zijn vooralsnog echter bijzonder schaars.

Regio

A. Vlaanderen

In Noord-België staan de dialecten nog relatief sterk. Er bestaan echter grote verschillen tussen de regio's. Willemyns (1979, 1981) peilde naar de *dialectkennis* en het *dialectgebruik* van Vlaamse universiteitsstudenten. Daartoe verspreidde hij een schriftelijke enquête onder de studenten van alle faculteiten van alle Vlaamse universiteiten. Slechts 109 van de 723 respondenten (15%) verklaarden geen dialect

te kennen. In West-Vlaanderen en Antwerpen verklaarden bijna alle informanten dat ze een dialect kenden. Maar 2% van de West-Vlamingen en 9% van de Antwerpenaren zei geen dialect te beheersen. Oost-Vlaanderen en Limburg namen een tussenpositie in: daar zei resp. 14% en 16% geen dialect te kennen. Het hoogste percentage niet-dialectsprekers vond Willemyns in Brabant (28%).

Vervolgens legde Willemyns de studenten een aantal gesprekssituaties voor en vroeg hun te noteren welke taalvariëteit ze in dat geval gebruikten: dialect, Algemeen Nederlands of een tussenvariëteit die hij omschreef als 'regionaal gekleurd Nederlands'. Ook de thuistaal kwam aan bod. Er werd o.a. gepeild naar het taalgebruik in gesprekken met ouders, broers en zussen en andere familieleden. Het hoogste percentage dialectgebruik vond Willemyns in West-Vlaanderen: drie kwart van de studenten gebruikte in familiekring dialect. Van de Limburgers verklaarde zowat de helft dialect te spreken met zijn/haar familie, van de Oost-Vlamingen minder dan de helft. In Antwerpen kruiste een derde 'dialect' aan, in Brabant bijna tweevijfde. De standaardtaal scoorde het hoogst in Limburg en Brabant: zowat een kwart verklaarde deze variëteit te gebruiken in gesprekken met zijn/haar familie. In West-Vlaanderen kruiste slechts 1 op 20 standaardtaal aan, van de Antwerpenaren en de Oost-Vlamingen minder dan een vijfde. Willemyns' resultaten zijn samengevat in Tabel 6.1:

	Taalgebruik in gesprekken met familie		
	Dialect	Tussentaal	AN
	%	%	%
W-VI	75	19	6
Antw	32	54	14
O-VI	44	38	18
Limb	51	22	27
Brab	39	34	27

Tabel 6.1: Taalgebruik in gesprekken met familie bij Vlaamse universiteitsstudenten (Willemyns 1979)

De tussentaalscores bleken relatief laag te zijn in West-Vlaanderen en Limburg en opvallend hoog in Antwerpen. Of dit ook betekent dat in de eerstgenoemde regio's inderdaad minder tussentaal gesproken wordt, valt niet met zekerheid te zeggen. Volgens Willemyns (1979:153-154, 1985:211-212) hebben we hier namelijk te maken met een probleem van *afstand*. Meer dan sprekers uit de andere regio's zouden Limburgers en West-Vlamingen het gevoel hebben dat hun dialect sterk afwijkt van de standaardtaal. Daardoor zouden ze eerder geneigd zijn om hun regionaal gekleurd taalgebruik het label 'dialect' te geven. In regio's waar de afstand tussen dialect en standaardtaal wat minder groot is (of door de sprekers als minder groot ervaren wordt), bijvoorbeeld in Brabant en Antwerpen, moet iemand al heel 'plat' dialect spreken opdat zijn/haar taalgebruik effectief als dialect geclassificeerd wordt. Een hoge of lage tussentaalscore zou dus eigenlijk vooral iets zeggen over de manier waarop sprekers tegen standaardtaal en dialect aankijken. West-

Vlamingen en Limburgers kiezen afhankelijk van de situatie ofwel voor standaardtaal ofwel voor dialect, terwijl Antwerpenaren eerder denken aan een continuüm met allerlei tussenvariëteiten.

Een grootschalige peiling van Rymenans e.a. (1996) laat zien dat nog steeds slechts een kleine minderheid van de Vlaamse jongeren thuis standaardtaal gebruikt. De onderzoekers legden 1372 leerlingen uit het tweede en 1371 leerlingen uit het vierde leerjaar van het secundair onderwijs een enquête voor. De leerlingen waren afkomstig uit alle Vlaamse provincies en onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO). In de enquête werd o.a. gevraagd welke taalvariëteit de leerlingen gebruikten in gesprekken met hun ouders, broers en zussen. Het populairst bleek tussentaal. Zowat tweevijfde sprak tussentaal met broers en zussen, en circa 45% gebruikte die variëteit ook voor gesprekken met zijn/haar ouders. Ongeveer een derde sprak dialect met zijn/haar ouders, broers en zussen. Het gerapporteerd standaardtaalgebruik bedroeg bij de tweedejaars gemiddeld 15% (met broers en zussen) à 18% (met ouders). In het vierde leerjaar lagen de standaardtaalcijfers nog iets lager. Slechts 12% gebruikt standaardtaal als hij/zij met broer of zus praatte, 14% deed dat in gesprekken met zijn/haar ouders.

Peilden de vorige onderzoekers naar dialectkennis en -gebruik, Geerts e.a. (1977) vergeleken de *attitude* tegenover het dialect in de verschillende Vlaamse provincies. De respondenten gaven o.a. aan welke taalvariëteit volgens hen het meest geschikt was voor gesprekken tussen echtgenoten en voor gesprekken tussen ouders en kinderen. Vooral West-Vlaanderen en Brabant bleken sterk gehecht te zijn aan het dialect. Voor de meeste situaties werd het dialect geschikter bevonden dan in de andere provincies. Zeker voor gesprekken tussen echtgenoten scoorde het duidelijk hoger. In Brabant genoot het dialect ook opvallend vaker de voorkeur in ouder-kindconversaties dan in de andere regio's. Van de Antwerpenaren en de Limburgers vond zowat de helft het dialect hier juist ongepast. Deze tendens bleek vooral heel sterk bij de Limburgers: ruim 40% vond het dialect zelfs de minst geschikte variëteit voor gesprekken tussen ouders en kinderen. Dat Antwerpenaren voor de communicatie met kinderen liever een variëteit gebruiken die wat meer aanleunt bij de standaardtaal werd recent nog bevestigd in het onderzoek van Kuppens & De Houwer (2003).

De onderzoeken die tot nu toe werden besproken, leverden steeds gegevens op voor heel Noord-België. Uiteraard zijn er in de loop der jaren ook heel wat studies uitgevoerd waarbij een specifieke regio centraal stond. Zo zijn de hoge dialectscores van *West-Vlaanderen* bijna legendarisch. Willemys (1985) peilde naar de dialectkennis van 288 West-Vlamingen, afkomstig uit Oostende en Diksmuide. 98% verklaarde een dialect te kennen. Wat later interviewde Willemys (1989) 21 Brugse onderwijzers. Negentien van hen zeiden buiten de school bijna altijd of heel regelmatig Brugs te spreken. Vandekerckhove (2000:263, 279, 281) kwam tot vergelijkbare bevindingen. Drievijfde van de KULAK-studenten⁵⁷ die ze ondervroeg, omschreef zijn dialectkennis als 'goed', een derde als 'matig' en slechts een tiende

⁵⁷ De KULAK is de Kortrijkse campus van de Katholieke Universiteit Leuven.

verklaarde 'nauwelijks' dialect te kennen. 55,5% beoordeelde zijn standaardtaalbeheersing als 'goed', 43,4% als 'matig'. Ook bij het beluisteren van opnamen van 61 informanten uit Deerlijk, een plaats gelegen in het zuidoosten van West-Vlaanderen, bleek de dialectbeheersing erg hoog te zijn (Vandekerckhove 2000:277), zowel bij de oudere als bij de jongere sprekers. Slechts drie van de 61 informanten bleken een vorm van tussentaal te gebruiken. Kortom, voor de meeste West-Vlamingen is het dialect nog steeds de evidente omgangstaal.

Ook in *Limburg* is heel wat onderzoek verricht naar de verdeling dialectstandaardtaal. Aspeslagh e.a. (1974) vroegen ruim 300 inwoners van Hoeselt wat ze de 'meest passende taal' vonden voor echtgenoten onder elkaar en voor ouders met hun kinderen. De informanten hadden de keuze tussen 'ABN' en 'dialect'. Bij conversaties tussen echtgenoten koos drievijfde voor 'dialect'. Voor gesprekken tussen ouders en kinderen vond ruim viervijfde 'ABN' de meest geschikte variëteit. Goossens (1987) vatte de resultaten samen van twee enquêtes uit het midden van jaren zeventig. Via Genkse scholen werd toen een vragenlijst verspreid onder ca. 1500 12-, 15- en 18-jarigen en hun ouders. Zoals verwacht lag de dialectkennis van de jongeren lager dan die van hun ouders. Van de grootouders sprak nog de helft onderling dialect. De ouders zelf bleken onderling nog in zowat tweevijfde van de gevallen dialect te gebruiken, terwijl nog niet een kwart dialect sprak met zijn kinderen.⁵⁸ Uit het replica-onderzoek van Belemans (1997) bleek dat het dialectgebruik van de Genkse jongeren intussen nog verder is afgenomen. Maar 5,0% van de 15-jarigen praat nog dialect met zijn ouders. Toen Belemans in 1998 zo'n 246 leerlingen ondervroeg van secundaire scholen in Hasselt, Hoeselt, Bilzen, Diepenbeek en Maaseik, bleken de dialectscores daar hoger te liggen dan in Genk (Belemans & Vandekerckhove 1999). In deze gemeenten verklaarde bijna de helft van de scholieren het dialect van zijn/haar woonplaats te kunnen spreken, een kwart zei dialect te spreken met zijn/haar ouders en bijna een derde gebruikte dialect in gesprekken met vrienden.

West-Vlaanderen en Limburg liggen allebei in de periferie van het Nederlandse taalgebied. Traditioneel worden beide regio's geassocieerd met bloeiende dialecten. Uit sociolinguïstische studies blijkt echter dat de dialecten in Limburg momenteel minder sterk staan dan in West-Vlaanderen. Volgens Belemans & Vandekerckhove (1999) heeft dit te maken met verschillende factoren. Ten eerste: het West-Vlaamse dialectgebied vertoont veel meer homogeniteit dan het Limburgse. Anders geformuleerd: in Limburg is er veel meer dialectgeografische variatie dan in West-Vlaanderen. Wie met iemand uit een ander deel van de provincie wil communiceren, kan dat in West-Vlaanderen meestal wel, maar in Limburg vaak niet in zijn/haar eigen dialect. Ten tweede: de industrialisatie van bepaalde delen van Limburg zorgde ervoor dat er een immigratiestroom op gang kwam. Dit was bijvoorbeeld het geval in de Genkse regio, waar sinds het begin van de twintigste eeuw drie steenkoolmijnen geëxploiteerd werden (Winterslag, Zwartberg, Waterschei). De nieuwe Limburgers waren afkomstig uit verschillende delen van België,

⁵⁸ Goossens' (1987:301) percentages zijn berekend ten opzichte van de totale aantal ingevulde vragenlijsten, d.w.z. inclusief de respons 'geen antwoord' en 'twee antwoorden'.

maar ook uit andere landen, wat de communicatie in het dialect uiteraard bemoeilijkt. West-Vlaanderen heeft echter nooit zo'n immigratiestroom gekend en heeft nog een overwegend autochtone bevolking. Daardoor blijft het in de meeste situaties mogelijk om onderling het plaatselijke dialect te gebruiken.

Uit de resultaten van Willemyns (1979, 1981) en Van Keymeulen (1993) bleek dat de dialecten in *Oost-Vlaanderen* wat minder sterk staan dan in West-Vlaanderen. Dat Oost-Vlamingen minder sterk vasthouden aan hun dialect dan West-Vlamingen concludeerde ook De Schutter (1973) bij zijn onderzoek naar exogeen taalgebruik.⁵⁹ Het onderzoek werd uitgevoerd bij eerstejaarsstudenten aan de RU Gent, van wie het merendeel afkomstig is uit Oost- en West-Vlaanderen. De Oost-Vlamingen bleken eerder voor exogene varianten te kiezen dan de West-Vlamingen. Volgens De Schutter zou een verklaring kunnen liggen in de extreme versnippering van het Oost-Vlaamse dialectlandschap. Oost-Vlamingen zouden zich daardoor meer bewust zijn van de beperkte 'reikwijdte' van hun eigen dialect, en daardoor eerder bereid zijn om zich aan te passen aan een ander, bovenregionaal systeem dan sprekers die afkomstig zijn uit meer homogene dialectgebieden.

B. Nederland

De studies die tot nu toe ter sprake kwamen, concentreerden zich op de situatie in Noord-België. Uiteraard zijn er ook gegevens beschikbaar voor (delen van) Nederland. In Nederland is het proces van dialectverlies een stuk verder gevorderd dan in Vlaanderen (zie bv. Hagen 1986:106). De dialecten staan nog sterk in het noorden (Groningen, Drenthe), het oosten van Overijssel en Gelderland, Limburg en Zeeland. Matig dialectgebruik is te vinden in Noord-Brabant, het noorden van Noord-Holland en in het westen van Overijssel en Gelderland. In de Randstad en Utrecht zijn de dialecten vrijwel uitgestorven (De Vries e.a. 1993:171). Studies over kennis en gebruik van en attitudes tegenover dialect en standaardtaal bestaan in Nederland vooral voor de oostelijke periferie van Groningen tot Nederlands-Limburg (Goossens 1987:296).

Voor *Nederlands-Limburg* staat nog heel positief tegenover het dialect. Schumans (1986) deed onderzoek naar dialectverlies in Sittard. Uit attitudevragen bleek dat de meeste informanten een positieve ingesteldheid hadden tegenover het dialect. In informele situaties en tegen bekenden, bijvoorbeeld in gesprekken met ouders of vrienden, werd (bijna) altijd dialect gesproken. In een gesprek met een onbekende werd gekozen voor standaardtaal. Vousten e.a. (1986) onderzochten de dialectbeheersing en de attitudes tegenover dialect van 299 15-jarige scholieren uit Venray (Noord-Limburg) en Deurne (Noord-Brabant). In kwantitatief opzicht was er duidelijk sprake van dialectverlies, zowel op lexicaal, morfologisch als fonologisch vlak. Toch bleek zowel in Venray als in Deurne ruim tweederde zichzelf als dialectspreker te beschouwen. Het dialect bleek voor jongeren voldoende

⁵⁹ Exogeen taalgebruik kan hier kortweg worden omschreven als het gebruik van varianten die niet tot het eigen dialect behoren. Voor meer informatie over dit begrip zij verwezen naar Sassen (1963) en De Schutter (1973).

aantrekkingskracht te bezitten om als omgangstaal dienst te doen. Staan Limburgers over het algemeen heel positief tegenover het dialect, meteen over de grens, in het Duitse Waldfeucht, blijkt de situatie al helemaal anders (Gerritsen 1999). Ook in *Groningen* lijkt de positieve instelling tegenover het dialect af te nemen (Hoppenbrouwers 1990). Ten slotte: voor de communicatie tussen ouders en kinderen lijken Nederlandse informanten het dialect over het algemeen minder geschikt te vinden (Diederix e.a. 1984, Giesbers & Kroon 1985), hoewel deze taalvariëteit zeker in Limburg nog erg vaak gebruikt wordt in familiekring (Münstermann 1986, Schumans 1986, Vousten e.a. 1986).

Sekse

Uit sociolinguïstisch onderzoek is vaak gebleken dat vrouwen eerder voor prestigevarianten kiezen dan mannen. Meer dan mannen proberen ze de standaardtaal te benaderen en dialectvarianten te vermijden (Coates 1987:64, Brouwer 1991:74 ff., Hudson 1996:193, Trudgill 1995:69). Ook in de Nederlandstalige literatuur is hier evidentie voor te vinden. Zo deed Hoppenbrouwers (1990:140) onderzoek naar dialectkennis en -gebruik in Valkenswaard. De mannen van de oudste generatie (65 jaar en ouder) gebruikten nog alle dialectwoorden die ze kennen. Het gerapporteerd gebruik van de vrouwen van dezelfde leeftijdscategorie is echter al 10% lager dan hun kennis. Deze trend bleek zich door te zetten. Binnen dezelfde generatie is de dialectkennis van mannen en vrouwen vrijwel even groot, terwijl het dialectgebruik van vrouwen lager ligt. Hoppenbrouwers (1990:202 ff.) vat de resultaten samen van een attitude-onderzoek bij 40 bejaarden en 40 jongeren uit Drachten (Friesland), Warffum en Eenrum (beide in Groningen). De Groningse bejaarde mannen bleken positiever te staan tegenover het dialect dan de vrouwen van dezelfde generatie.⁶⁰

Belemans (1997:11) stelde vast dat van de Genkse 15-jarigen bijna dubbel zoveel jongens als meisjes beweerden een dialect te kunnen spreken (37,8% vs. 19,9%). Ook Vandekerckhove (2000:263-265, 279) vond verschillen tussen beide seksen toen ze peilde naar de taalbeheersing, het taalgebruik en de taalattitudes van West-Vlaamse studenten. Van de vrouwen verklaarde een vijfde het dialect 'nauwelijks' te beheersen, van de mannen maar één op vijftig. Ook toen Vandekerckhove vroeg welke taalvariëteit de informanten het meest geschikt vonden voor bepaalde situaties, ABN of dialect, bleken de mannen vaker voor dialect te kiezen dan de vrouwen. Ook bij een aantal attitudevragen bleken de vrouwen over het algemeen een iets minder positieve ingesteldheid te hebben tegenover het dialect dan de mannen. Het verschil tussen beide seksen was trouwens opmerkelijk hoog bij de stelling 'Men zou geen dialect mogen spreken tot kleine kinderen'. Van de vrouwen ging 41,3% akkoord met deze uitspraak, van de mannen maar 18,0%. Kortom, de vrouwelijke studenten rapporteerden een lagere dialectkennis en een

⁶⁰ Bij de jongere generatie werd de variabele sekse niet meegenomen in het onderzoek.

lager dialectgebruik en stonden iets minder positief tegenover het dialect dan hun mannelijke studiegenoten (Vandekerckhove 2000:302-303).⁶¹

Heel wat andere Nederlandstalige studies in verband met dialectkennis, -gebruik en -attitudes leverden echter geen verschillen tussen beide seksen op. Zo vonden Aspeslagh e.a. (1974), Geerts e.a. (1977), Willemyns (1985) en Vousten e.a. (1986) geen significante verschillen tussen mannen en vrouwen. Münstermann (1986:122) wees er bovendien op dat ook het dialect iemand prestige kan verschaffen. Bij een onderzoek naar (o.a.) structureel dialectverlies in het Maas-trichts stelde hij vast dat de vrouwelijke informanten gemiddeld hogere dialectscores haalden dan de mannelijke. Het dialect geniet in Maastricht echter veel aanzien. Münstermann acht het mogelijk dat vrouwen hier juist proberen om zo zuiver mogelijk dialect te praten. Bovendien is uit sociolinguïstisch onderzoek ook bekend dat vrouwen hun gebruik van prestigevarianten weleens 'overrapporteren', terwijl mannen eerder geneigd zijn om hun gebruik van standaardtalige varianten te 'onderrapporteren' (Geerts e.a. 1977:115, Coates 1987:72-73, Hoppenbrouwers 1990:141, Trudgill 1995:75, Vandekerckhove 2000:303).

Ten slotte moet nog worden gewezen op de belangrijke rol van hoogopgeleide jonge vrouwen in de taalveranderingsprocessen die momenteel aan de gang zijn in Nederland. Stroop (1998a:11-13, 1998b:88-89) legt uit hoe vrouwen sinds een paar decennia niet alleen hun levensstijl laten convergeren aan die van mannen, maar ook hun taalgebruik. Durfden vroeger alleen mannen wat slordiger praten, nu wagen ook vrouwen het om van de norm af te wijken. Intussen is er zelfs sprake van een inhaalbeweging: vrouwen gaven toe aan een aantal natuurlijke uitspraak-tendensen (bv. verlaging van tweeklanken), zodat hun taal is gaan afwijken van het klassieke NOS-Nederlands. Het resultaat was een taalvariëteit die Stroop *Poldernederlands* heeft genoemd. Of in Vlaanderen een vergelijkbare tendens bestaat, is voor zover mij bekend nog niet onderzocht.

Bij dit alles rijst natuurlijk de vraag of vrouwen misschien vaker in de standaardtaal zijn *opgevoed* dan mannen, zodat de hogere dialectscores bij de mannen als het ware gewoon in het verlengde liggen van hun opvoeding. De vraag is met andere woorden: voeden ouders hun zonen vaker op in het dialect dan hun dochters? De literatuur biedt daarop slechts een onrechtstreeks antwoord. Als respondenten noteren in welke taalvariëteit ze zelf zijn opgevoed, en die antwoorden worden uitgesplitst naar sekse, geeft dat een indicatie van eventuele taalverschillen bij de opvoeding van jongens en meisjes. Zo verklaarden bij een enquête in 1975 uitgevoerd onder ouders van Nederlands-Limburgse basisschoolleerlingen iets meer vaders dan moeders dat ze in het dialect waren opgevoed en iets meer moeders dan vaders dat ze in de standaardtaal waren opgevoed (Giesbers & Kroon 1985:94). Uit de studie van Belemans (1997:11) bleek dat de Genkse jongens iets vaker in het dialect waren opgevoed dan de meisjes. Uiteraard hebben deze cijfers alleen een indicatieve waarde. Ten eerste gaat het om gerapporteerde informatie. De onderzoeker beschikt niet over geluidsopnamen uit de kindertijd van

⁶¹ Belangrijk is wel dat het telkens om graduele verschillen ging. Het waren dus zeker niet alleen de West-Vlaamse mannen die dialect kenden, gebruikten en apprecieerden.

de respondenten om hun antwoord te verifiëren. Bovendien wordt hier een stevig beroep gedaan op het langetermijngeheugen van de informanten. Ten slotte zou ook het aspect van 'over- en onderrapporteren' van prestigevarianten een rol kunnen spelen (cf. supra).

Leeftijd

Taalvariatie en taalverandering kunnen op twee manieren worden onderzocht: in *real time* of *apparent time* (zie bv. De Bot 1985:33-40, Holmes 1992:225-229, Hoppenbrouwers 1990:87-88, Van de Velde 1996:2 ff.). Bij de *real time*-benadering wordt vergelijkbaar materiaal verzameld uit verschillende perioden. Er kunnen bijvoorbeeld voetbalverslagen worden vergeleken uit kranten van 1940, 1960 en 1980. Een tweede benadering is de *apparent time*-methode. Hierbij worden veranderingen opgespoord door de taal van verschillende generaties op hetzelfde moment te vergelijken. Zo zouden bijvoorbeeld de diftongen kunnen worden vergeleken van 25-jarige, 50-jarige en 75-jarige Antwerpenaren. Zeker bij het onderzoek naar dialectverlies wordt geregeld gebruik gemaakt van de *apparent time*-methode, maar ook in attitudestudies worden vaak verschillende leeftijdsgroepen met elkaar vergeleken.

Uit heel wat onderzoeken is gebleken dat jongeren het dialect minder goed beheersen dan de oudere generaties (zie bv. Hottenhuis 1993, Reker 1993). Er is echter niet alleen sprake van structureel verlies, maar ook van functieverlies: het dialect wordt in minder domeinen gebruikt (zie bv. Meeus 1974, Geerts e.a. 1985, Münstermann 1986, Schumans 1986, Vousten e.a. 1986). Volgens Goossens (1983:157) en Taeldeman (1989:81) wordt het dialect in formele situaties langzamerhand zeldzaam. In het attitudeonderzoek van Aspeslagh e.a. (1974), waarin gewerkt werd met vier leeftijdsgroepen, geboren in respectievelijk 1908-1917, 1918-1927, 1928-1937 en 1938-1947, bleken er echter geen duidelijke verschillen te zijn tussen de attitudes van de vier generaties.

6.2 Enquête

In welke taalvariëteit zijn leerkrachten Nederlands opgevoed en voor welke taalvariëteit kiezen ze vandaag zelf in hun gesprekken met huisgenoten? In de volgende paragrafen worden deze vragen beantwoord aan de hand van een schriftelijke enquête. Nadat de enquête is toegelicht (§6.2.1), worden een aantal verwachtingen geformuleerd (§6.2.2), uitgaande van de literatuur die hierboven werd samengevat (§6.1). Vervolgens worden de resultaten van de enquête besproken en wordt nagegaan in hoeverre de hypothesen bevestigd worden (§6.3).

6.2.1 Methodologie

De enquête

De enquête waarvan hier de resultaten gepresenteerd worden, werd verspreid onder Vlaamse en Nederlandse leerkrachten Nederlands in de periode 1998-1999. Het ging om een oriënterende vragenlijst waarmee leraren hun interesse konden tonen voor het VNC-project *Variatie in de uitspraak van het Standaardnederlands*. De Vlaamse en de Nederlandse enquête waren zeer vergelijkbaar, maar niet helemaal

identiek. Ze werden opgesteld in het beginstadium van het onderzoek door de toenmalige projectmedewerksters (Erika De Crom en Wendy Huynck), in overleg met hun begeleiders (Georges De Schutter, Steven Gillis, Roeland van Hout en Hans Van de Velde).

Het gedeelte van de vragenlijst dat ons hier interesseert, is het deel waarin de respondenten aangaven in welke taalvariëteit ze zijn opgevoed en welke variëteit ze momenteel in huiselijke kring spreken. In Nederland werd de leerkrachten gevraagd of ze waren opgevoed in een dialect of een andere taal dan Nederlands. Respondenten antwoordden met 'nee' of 'ja', en konden hun antwoord eventueel nog aanvullen met de volgende gegevens: dialect van vader, dialect van moeder en het dialect of de taal die vroeger thuis werd gesproken. Vervolgens werd hun gevraagd of ze op dit moment thuis een dialect of een andere taal dan Nederlands als voertaal gebruiken. Opnieuw antwoordden de informanten met 'nee' of 'ja'. Eventueel konden ze nog noteren welk dialect of welke taal ze momenteel thuis spreken. In Vlaanderen luiden de vragen 'In welke taalvariëteit bent u opgevoed?' en 'Welke taalvariëteit spreekt u in uw huiselijke kring?'. Respondenten konden in beide gevallen kiezen tussen drie antwoorden: 'AN', 'een tussentaal (beïnvloed door een dialect)' en 'een dialect'. Wie de tweede of de derde mogelijkheid aankruiste, noteerde ook door welk(e) dialect(en) de tussentaal beïnvloed was resp. welk dialect er gesproken werd.

Informanten

De enquête werd ingevuld door leerkrachten Nederlands, afkomstig uit Antwerpen/Brabant, Belgisch-Limburg, Oost- en West-Vlaanderen, Groningen/Drenthe ('Noord'), Gelderland/Utrecht ('Midden'), Randstad ('West') en Nederlands-Limburg ('Zuid'). Deze regio's werden geselecteerd op basis van sociaal-geografische en dialectologische criteria. In elk deel van het taalgebied is er een centrumzone (Antwerpen/Brabant, Randstad), een intermediaire zone (Oost-Vlaanderen, Gelderland/Utrecht) en twee perifere gebieden (West-Vlaanderen, Groningen/Drenthe, Belgisch- en Nederlands-Limburg). Meer informatie over de selectie van de regio's is te vinden in Van Hout e.a. (1999:186 ff.). De enquête werd bezorgd aan alle leerkrachten die Nederlands gaven in de volgende middelgrote steden: Lier en Heist-op-den-Berg (Antwerpen), Tongeren en Bilzen (Limburg), Oudenaarde en Zottegem (Oost-Vlaanderen) en Ieper en Poperinge (West-Vlaanderen). De Nederlandse respondenten uit regio Noord gaven les in Assen, Veendam en Winschoten, die uit Midden-Nederland in Veenendaal, Ede, Tiel, Culemborg en Elst. De docenten uit de Randstad werkten op scholen in Alphen a/d Rijn en Gouda, en die uit Nederlands-Limburg in Geleen, Sittard en Roermond. De steden werden geselecteerd op basis van criteria als sociaal-economisch profiel en dialectbasis. Voor meer informatie over de selectie van de steden zij opnieuw verwezen naar Van Hout e.a. (1999:186 ff.). Behalve de variabelen 'land' en 'regio' werden ook de sekse en de leeftijd van de informanten betrokken in het onderzoek. Bij de verwerking van de enquêteresultaten wordt een onderscheid gemaakt tussen vier leeftijdsgroepen. De oudste groep is geboren voor of tijdens de Tweede Wereldoorlog, de twee middengroepen zijn resp. geboren in de periode 1946-1955 en 1956-1965, de jongste groep is geboren na 1965.

Datareductie

Er waren enquêtes beschikbaar van 212 Vlamingen en 81 Nederlanders. Een aantal respondenten kruiste meer dan één vakje aan.⁶² Deze antwoorden zijn buiten beschouwing gelaten. 29 leerkrachten gaven aan dat ze een andere variëteit gebruiken in gesprekken met hun partner dan tegenover hun kinderen (28 in Vlaanderen, 1 in Nederland). In die gevallen is alleen rekening gehouden met de partnervariëteit. Hiervoor zijn twee redenen. Ten eerste: enkele leerkrachten noteerden in de marge dat ze standaardtaal gebruikten zolang hun kinderen jong waren, maar zodra het jongvolwassenen werden, schakelden ze gaandeweg over op dialect of tussentaal. Standaardtaal spreken met kinderen kan dus een verschijnsel zijn van voorbijgaande aard. En ten tweede: wie met zijn/haar partner dialect spreekt en met zijn/haar kinderen standaardtaal, om maar meteen het meest extreme voorbeeld te noemen, zal, zodra de kinderen het huis uit zijn, thuis weer vooral dialect gebruiken. De variëteit gebruikt voor de opvoeding van de eigen kinderen wordt wel kort besproken aan het slot van paragraaf 6.3.⁶³ Voor Nederland waren er uiteindelijk voor elke vraag over 80 bruikbare enquêtes. In Vlaanderen waren er voor de vraag in verband met de taal van de opvoeding 203 bruikbare antwoorden. De vraag met betrekking tot de huidige thuistaal leverde in Vlaanderen 185 bruikbare antwoorden op.

6.2.2 Hypothesen

Op basis van het literatuuroverzicht uit §6.1, worden hieronder een aantal verwachtingen geformuleerd.

Regio

Hoge dialectscores zijn vooral te verwachten in West-Vlaanderen, waar het dialect nog steeds de evidente omgangstaal is (Willemyns 1985, Vandekerckhove 2000), en Nederlands-Limburg, waar uit attitude-onderzoek herhaaldelijk is gebleken dat de sprekers er heel positief staan tegenover het dialect (Schumans 1986, Vousten e.a. 1986, Gerritsen 1999). Als de verhoudingen uit de studie van Willemyns (1979) nog steeds dezelfde zijn (cf. Tabel 6.1), zullen de dialectscores van Belgisch-Limburg en Oost-Vlaanderen waarschijnlijk hoger liggen dan die van Antwerpen, maar lager dan die van West-Vlaanderen. Verder vond Willemyns (1979, 1981) opvallend hoge tussentaalscores in Antwerpen. Hieruit volgt de hypothese

⁶² Een aantal Vlaamse leerkrachten kruiste bij dezelfde vraag verschillende antwoorden aan: 9 bij de vraag in verband met de taal van de opvoeding, 27 bij de vraag in verband met de huidige thuistaal. Dat een aantal respondenten verschillende antwoorden aankruiste, laat overigens wel zien dat op de vraag "Welke taalvariëteit spreekt u?" niet altijd een eenduidig antwoord mogelijk is. In Nederland werd elke vraag door één persoon niet ingevuld.

⁶³ Dat zoveel informanten spontaan een onderscheid maken tussen gesprekken met partner enerzijds en gesprekken met kinderen anderzijds is op het eerste gezicht opmerkelijk. Uit sociologisch onderzoek is immers gebleken dat respondenten zich bij meerkeuzevragen meestal strikt aan de gegeven antwoordmogelijkheden houden, en enige schroom voelen om hun antwoorden te specificeren als hun dat niet expliciet wordt gevraagd (Billiet 1992).

dat de categorie 'tussentaal' in die regio wellicht hoger zal scoren dan elders, en dat Limburgers en West-Vlamingen minder vaak 'tussentaal' zullen kiezen dan Oost-Vlamingen. In de Randstad en Utrecht zijn de dialecten vrijwel uitgestorven (De Vries e.a. 1993). In die gebieden zal het dialectgebruik vermoedelijk een stuk lager liggen dan in de meer perifere zones.

Sekse

In sommige studies verschilden de antwoorden van mannen en vrouwen nauwelijks van elkaar (Aspeslagh e.a. 1974, Geerts e.a. 1977, Willemys 1985, Vousten e.a. 1986). Andere studies bevestigden dan weer de stelling dat vrouwen vaker voor de standaardtaal kiezen dan mannen (Hoppenbrouwers 1990, Vandekerckhove 2000). Of beide groepen verschillend zullen antwoorden is dan ook moeilijk te voorspellen. Het veiligst lijkt daarom de volgende 'voorwaardelijke' hypothese: beide seksen verschillen niet van elkaar, maar als beide groepen toch verschillend antwoorden, is de verwachting dat mannen eerder dialect gebruiken dan vrouwen.

Leeftijd

Op basis van een aantal studies in verband met dialectverlies (zie bv. Schumans 1986, Vousten e.a. 1986, Hottenhuis 1993, Reker 1993) kan - globaal genomen - worden gesteld dat zowel de kennis als het gebruik van het dialect met elke generatie wat afneemt. Verwachting is dan ook dat jongere leerkrachten minder vaak in het dialect zijn opgevoed dan oudere, en ook vandaag in huiselijke kring minder dialect gebruiken. Of de afname van het dialectgebruik gepaard gaat met een stijgend gebruik van de standaardtaal, valt af te wachten. Mogelijk resulteert het dalend dialectgebruik in Vlaanderen in stijgende tussentaalscores, zeker in de regio Antwerpen/Brabant (cf. Willemys 1979, 1985).

6.3 Resultaten

Na een literatuuroverzicht (§6.1), de voorstelling van de enquête onder leerkrachten Nederlands (§6.2.1) en de formulering van een aantal hypothesen (§6.2.2), worden hier de resultaten besproken. Daarbij wordt als het ware chronologisch te werk gegaan: eerst wordt onderzocht in welke taalvariëteit de leerkrachten zijn opgevoed, vervolgens wordt gekeken welke variëteit ze op dit moment in huiselijke kring gebruiken.

6.3.1 Opvoeding

Tabel 6.2 laat zien in welke taalvariëteit de Vlaamse leerkrachten zijn opgevoed. Tweederde van hen sprak thuis dialect, een kwart tussentaal en nog niet één tiende AN. In Nederland liggen de dialectscores zoals verwacht een stuk lager (Tabel 6.3). Daar is nog ongeveer een derde in het dialect opgevoed.⁶⁴

⁶⁴ Strikt genomen mag alleen met percentages worden gewerkt als n minimaal gelijk is aan 100. Omdat het aantal antwoorden per kolom soms nogal verschilt, bleken de tabellen zonder percentages echter moeilijk te interpreteren. Daarom werden toch overall percentages opgenomen, maar

Vlaanderen n = 203		%
AN	17	8.4
tussentaal	48	23.6
dialect	138	68.0
Totaal	203	

Tabel 6.2: Taalvariëteit waarin Vlaamse leerkrachten Nederlands zijn opgevoed

Nederland n = 80		%
geen dialect	50	(62.5)
dialect	30	(37.5)
Totaal	80	

Tabel 6.3: Taalvariëteit waarin Nederlandse leerkrachten Nederlands zijn opgevoed

Vervolgens worden de diverse *regio's* met elkaar vergeleken. Tabel 6.4 bevat de resultaten voor Vlaanderen (Pearson $\chi^2 = 38.756$; $p < 0.01$). In West-Vlaanderen, de regio waar de dialecten ook vandaag nog erg sterk staan, is viervijfde van de informanten in het dialect opgevoed. In Belgisch-Limburg, eveneens een perifeer gebied, geldt dat voor bijna driekwart. Ook van de Oost-Vlaamse leerkrachten is nog drievijfde in het dialect opgevoed, een derde in tussentaal. De enige regio waar het dialect zijn monopoliepositie al verloren heeft bij de opvoeding, is Antwerpen. Dialect en tussentaal blijken daar even populair. Enerzijds herinnert dit aan de hoge Antwerpse tussentaalscores bij Willemyns (1979, 1981). Anderzijds kunnen deze resultaten ook in verband worden gebracht met de uitkomsten van Geerts e.a. (1977) en Kuppens & De Houwer (2003). Die stelden bij hun attitudeonderzoek vast dat veel Antwerpenaren het dialect ongeschikt vonden voor communicatie met kinderen. Volgens Geerts e.a. stonden ook de Limburgers erg negatief tegenover het gebruik van het dialect in gesprekken met kinderen, maar daarvan is in Tabel 6.4 (nog) maar weinig te merken.

Ook in Nederland (Tabel 6.5) zijn er significante verschillen tussen de diverse regio's (Pearson $\chi^2 = 15.51$; $p < 0.01$). Zoals te verwachten was, zijn het daar vooral de Limburgers die zijn opgevoed in een dialect. Ook van de respondenten uit het noorden van Nederland is nog zowat de helft in een dialect opgevoed, in Midden-Nederland geldt dat voor een derde. Van de informanten uit de Randstad is er maar één opgevoed in een dialect.

Vlaanderen n = 203	Antw./Brab centrum		Oost-VI intermediair		West-VI periferie 1		Limburg periferie 2	
		%		%		%		%
AN	4	(9.1)	1	(1.9)	2	(4.0)	10	(17.9)
tussentaal	20	(45.5)	19	(35.9)	5	(10.0)	4	(7.1)
dialect	20	(45.5)	33	(62.3)	43	(86.0)	42	(75.0)
Totaal	44		53		50		56	

Tabel 6.4: Taalvariëteit waarin Vlaamse leerkrachten Nederlands zijn opgevoed, uitgesplitst volgens regio

waar n kleiner is dan 100 staan ze tussen haakjes. De percentages zijn afgerond tot op één cijfer na de komma. Daardoor is de som van de percentages soms niet precies gelijk aan 100 procent.

Nederland n = 80	West centrum		Midden intermediair		Noord periferie 1		Zuid periferie 2	
		%		%		%		%
geen dialect	18	(94.7)	14	(66.7)	11	(55.0)	7	(35.0)
dialect	1	(5.3)	7	(33.3)	9	(45.0)	13	(65.0)
Totaal	19		21		20		20	

Tabel 6.5: Taalvariëteit waarin de Nederlandse leerkrachten Nederlands zijn opgevoed, uitgesplitst volgens regio

Vervolgens wordt de factor *seks* onderzocht. Het lijkt er op dat de Vlaamse mannen - naar eigen zeggen - vaker zijn opgevoed in een dialect dan hun vrouwelijke collega's (Tabel 6.6), hoewel het verschil niet significant is (Pearson $\chi^2 = 2.76$; $p = 0.25$). Ook in Nederland verklaarden iets meer mannen dan vrouwen dat ze in een dialect zijn opgevoed (Tabel 6.7), maar ook hier zijn de verschillen niet significant (Pearson $\chi^2 = 1.20$; $p = 0.27$).

Vlaanderen n = 203	man		vrouw	
		%		%
AN	6	(6.3)	11	10.2
tussentaal	19	(20.0)	29	26.9
dialect	70	(73.7)	68	63.0
Totaal	95		108	

Tabel 6.6: Taalvariëteit waarin Vlaamse leerkrachten Nederlands zijn opgevoed, uitgesplitst volgens sekse

Nederland n = 80	man		vrouw	
		%		%
geen dialect	22	(56.4)	28	(68.3)
dialect	17	(43.6)	13	(31.7)
Totaal	39		41	

Tabel 6.7: Taalvariëteit waarin Nederlandse leerkrachten Nederlands zijn opgevoed, uitgesplitst volgens sekse

Voor het verschil tussen beide seksen is meer dan één verklaring mogelijk. Ofwel voeden ouders hun zonen eerder op in het dialect dan hun dochters, bijvoorbeeld omdat ze het voor hun dochters belangrijker vinden dat ze 'netjes' kunnen praten, ofwel hebben we hier te maken met een geval van over- en/of onderrapportering. De interpretatie van de resultaten wordt nog bemoeilijkt doordat het hier niet om gewoon gerapporteerd gedrag gaat, maar om de inschatting van een situatie uit het verleden, waarbij een beroep wordt gedaan op het langetermijngeheugen van de informanten. De resultaten gaan in elk geval in dezelfde richting als die beschreven in Giesbers & Kroon (1985), waar de moeders van de informanten minder vaak in het dialect opgevoed bleken te zijn dan de vaders, en de studie van

Belemans (1997), waar de Genkse jongens iets vaker verklaarden dat ze in het dialect waren opgevoed dan de meisjes.

Vervolgens worden de verschillende leeftijdsgroepen vergeleken. Als zou blijken dat de jongeren minder vaak in het dialect zijn opgevoed dan de ouderen, is er sprake van functioneel dialectverlies. Tabel 6.8 laat in Vlaanderen een opvallende breuk zien tussen de oudste drie groepen enerzijds en de generatie geboren na 1965 anderzijds (Pearson $\chi^2 = 29.73$; $p < 0.01$). Van de leerkrachten geboren voor 1965 is driekwart opgevoed in een dialect, van de jongste groep nog maar tweevijfde. De groep die is opgevoed in AN of tussentaal groeit bij de jongeren daarentegen aanzienlijk, terwijl bij de oudere generaties het dialect duidelijk overheerste. Of nog anders geformuleerd: een vergelijking van de groepen geboren voor 1965 met de jongste groep laat zien dat de scores van de drie categorieën (AN, tussentaal, dialect) zich naar elkaar toe bewegen. In Nederland is de groep die werd opgevoed in het dialect steeds in de minderheid geweest. Tabel 6.9 laat zien dat het dialectgebruik in Nederland in de loop van de jaren nog is afgenomen. De verschillen tussen de verschillende leeftijdsgroepen zijn echter ook daar niet significant (Pearson $\chi^2 = 1.60$; $p = 0.66$).

Vlaanderen n = 203	t/m 1945		1946-1955		1956-1965		vanaf 1966	
		%		%		%		%
AN	0	(0.0)	2	(2.7)	4	(7.1)	11	(22.0)
tussentaal	5	(22.7)	15	(20.0)	9	(16.1)	19	(38.0)
dialect	17	(77.3)	58	(77.3)	43	(76.8)	20	(40.0)
Totaal	22		75		56		50	

Tabel 6.8: Taalvariëteit waarin Vlaamse leerkrachten Nederlands zijn opgevoed, uitgesplitst volgens leeftijd (jaartallen = geboortejaar respondenten)

Nederland n = 80	t/m 1945		1946-1955		1956-1965		vanaf 1966	
		%		%		%		%
geen dialect	7	(58.3)	16	(55.2)	15	(71.4)	12	(66.7)
dialect	5	(41.7)	13	(44.8)	6	(28.6)	6	(33.3)
Totaal	12		29		21		18	

Tabel 6.9: Taalvariëteit waarin Nederlandse leerkrachten Nederlands zijn opgevoed, uitgesplitst volgens leeftijd (jaartallen = geboortejaar respondenten)

6.3.2 Huidige thuistaal

Hierboven werd nagegaan in welke taalvariëteit de Vlaamse leerkrachten zijn opgevoed. In deze paragraaf wordt onderzocht welke variëteit ze op dit moment in huiselijke kring gebruiken. Hoewel het gaat om prototypische standaardtaalsprekers, blijkt toch nog een aanzienlijke groep thuis voor een andere taalvariëteit te kiezen. Een vierde van de ondervraagde Vlaamse leraren Nederlands spreekt thuis standaardtaal, een derde spreekt met zijn/haar huisgenoten dialect (Tabel

6.10). De overige leerkrachten spreken tussentaal. In Nederland gebruikt een kwart dialect (Tabel 6.11).

Vlaanderen n = 185		%
AN	44	23.8
tussentaal	80	43.2
dialect	61	33.0
	185	

Tabel 6.10: Taalvariëteit die Vlaamse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken

Nederland n = 80		%
geen dialect	61	(76.3)
dialect	19	(23.8)
	80	

Tabel 6.11: Taalvariëteit die Nederlandse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken

Opnieuw zijn er belangrijke verschillen tussen de diverse *regio's*. Tabel 6.12 bevat de Vlaamse resultaten (Pearson $\chi^2 = 75.08$; $p < 0.01$). Zoals verwacht scoort het dialect vooral hoog in West-Vlaanderen: drievijfde van de respondenten spreekt dialect met zijn huisgenoten. In Limburg zegt tweevijfde thuis dialect te spreken. In Oost-Vlaanderen zijn de dialectsprekers in de minderheid. Slechts één vijfde kruise 'dialect' aan. In Antwerpen koos zelfs maar één enkele persoon voor 'dialect'. Welke taalvariëteit spreken de Oost-Vlaamse en Antwerpse leerkrachten dan wel met hun huisgenoten? De overgrote meerderheid blijkt te kiezen voor tussentaal. In West-Vlaanderen zegt ruim een derde tussentaal te spreken, in Limburg maar een tiende. De standaardtaal is niet zo populair als thuistaal, zeker niet in West- en Oost-Vlaanderen. In Antwerpen/Brabant kruise ruim een vierde 'AN' aan. Alleen in Limburg lijkt de standaardtaal min of meer aanvaard: daar koos de helft van de respondenten voor 'AN'.

Vlaanderen n = 185	Antw/Brab centrum	Oost-VI intermediair	West-VI periferie 1	Limburg periferie 2
AN	11 (29.0)	6 (13.3)	2 (3.9)	25 (50.0)
tussentaal	26 (68.4)	30 (66.7)	19 (36.5)	5 (10.0)
dialect	1 (2.6)	9 (20.0)	31 (59.6)	20 (40.0)
Totaal	38	45	52	50

Tabel 6.12: Taalvariëteit die Vlaamse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken, uitgesplitst volgens regio

Hoewel er voor Nederland veel minder data beschikbaar zijn dan voor Vlaanderen (Tabel 6.13), vallen ook hier meteen enkele verschillen tussen de regio's op (Pearson $\chi^2 = 19.48$; $p < 0.01$). Zoals te verwachten was, scoort het dialect vooral hoog in Zuid-Limburg. Daar zegt de helft van de respondenten thuis dialect te spreken. In de Randstad en Midden-Nederland is een dialectsprekende leerkracht een unicum, in Groningen/Drenthe is het dialect iets populairder dan in westelijk en Midden-Nederland, maar minder populair dan in Limburg. Deze resultaten sporen vrijwel volledig met de beschrijving van De Vries e.a. (1993). Die lieten zien dat de di-

ialecten in westelijk Nederland vrijwel uitgestorven zijn, terwijl er in de perifere zones nog wel dialectsprekers te vinden zijn.

Nederland n = 80	West centrum	Midden intermediair	Noord periferie 1	Zuid periferie.2
geen dialect	19 (100.0)	19 (90.5)	14 (70.0)	9 (45.0)
dialect	-	2 (9.5)	6 (30.0)	11 (55.0)
Totaal	19	21	20	20

Tabel 6.13: Taalvariëteit die Nederlandse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken, uitgesplitst volgens regio

In de traditionele sociolinguïstische literatuur wordt vaak beweerd dat vrouwen eerder voor standaardtaalvarianten kiezen dan mannen, hoewel er ook tegenvoorbeelden te vinden zijn. In Vlaanderen (Tabel 6.14) verschillen de scores van mannen en vrouwen nauwelijks (Pearson $\chi^2 = 0.12$; $p = 0.94$). Verhoudingsgewijs kruisen beide seksen dus even vaak (of even weinig) standaardtaal, tussentaal en/of dialect aan. Een derde zegt dialect te gebruiken, ongeveer een vierde standaardtaal en de rest kiest voor een vorm van tussentaal.

Vlaanderen n = 185	man		vrouw	
		%		%
AN	19	(22.9)	25	24.5
tussentaal	37	(44.6)	43	42.2
dialect	27	(32.5)	34	33.3
Totaal	83		102	

Tabel 6.14: Taalvariëteit die Vlaamse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken, uitgesplitst volgens sekse

De Nederlandse gegevens (Tabel 6.15) lijken wel de traditionele stelling te bevestigen: er zijn meer mannelijke dialectsprekers dan vrouwelijke, hoewel het verschil ook hier niet significant is (Pearson $\chi^2 = 3.38$; $p = 0.07$).

Nederland n = 80	man		vrouw	
		%		%
geen dialect	27	(67.5)	34	(85.0)
dialect	13	(32.5)	6	(15.0)
Totaal	40		40	

Tabel 6.15: Taalvariëteit die Nederlandse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken, uitgesplitst volgens sekse

De factor leeftijd levert vooral voor Vlaanderen een opmerkelijk beeld op (Tabel 6.16), hoewel de verschillen niet significant zijn (Pearson $\chi^2 = 7.69$; $p = 0.26$). Van de generatie geboren voor of tijdens de Tweede Wereldoorlog zegt de meerderheid thuis tussentaal te gebruiken. Bij de generatie geboren in de periode 1946-

1955 spreekt ruim tweevijfde tussentaal, ruim een kwart gebruikt standaardtaal. Het dialectgebruik blijft stabiel: ruim een kwart zegt in huiselijke kring een plaatselijk dialect te spreken. Bij de generatie geboren in de periode 1956-1965 daalt het aantal tussentaalgebruikers, terwijl zowel het AN- als het dialectgebruik lichtjes stijgt. De opvallendste verschuivingen zijn te vinden bij de jongste groep. Nog niet een vijfde spreekt thuis AN, terwijl het aantal dialectgebruikers stijgt tot ruim tweevijfde, de grootste proportie die in deze tabel voor het dialect genoteerd is. Het proces van dialectverlies, beschreven door o.a. Meeus (1974) en Geerts e.a. (1985), lijkt dus op één of andere manier te zijn gestopt, of laat ten minste het domein van de familiekring verder ongemoeid.

Vlaanderen n = 185	t/m 1945		1946-1955		1956-1965		vanaf 1966	
		%		%		%		%
AN	2	(11.1)	19	(27.9)	15	(30.6)	8	(16.0)
tussentaal	11	(61.1)	30	(44.1)	18	(36.7)	21	(42.0)
dialect	5	(27.8)	19	(27.9)	16	(32.7)	21	(42.0)
Totaal	18		68		49		50	

Tabel 6.16: Taalvariëteit die Vlaamse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken, uitgesplitst volgens leeftijd (jaartallen = geboortjaar van de respondenten)

Hoe het komt dat de dialectscores van de jongste groep zo hoog zijn, is niet meteen duidelijk. Misschien durven de jongeren openlijker uitkomen voor hun dialectgebruik dan hun oudere collega's. Een andere reden zou kunnen zijn dat heel wat twintigers nog bij hun ouders woonden toen ze de enquête invulden. Wie van huis uit dialect spreekt, schakelt misschien wel over op tussen- of standaardtaal als hij verhuist naar een andere streek, gaat samenwonen met een partner die het plaatselijke dialect niet beheerst en/of 'netjes' wil spreken met het oog op de opvoeding van zijn kinderen.

De Nederlandse resultaten (Tabel 6.17) laten voor elke leeftijdsgroep hetzelfde beeld zien: de dialectsprekers zijn duidelijk in de minderheid (Pearson $\chi^2 = 0.891$; $p = 0.83$).

Nederland n = 80	t/m 1945		1946-1955		1956-1965		vanaf 1966	
		%		%		%		%
geen dialect	8	(66.7)	22	(75.9)	17	(81.0)	14	(77.8)
dialect	4	(33.3)	7	(24.1)	4	(19.1)	4	(22.2)
Totaal	12		29		21		18	

Tabel 6.17: Taalvariëteit die Nederlandse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken, uitgesplitst volgens leeftijd (jaartallen = geboortjaar van de respondenten)

Om na te gaan of de jonge vrouwen zich anders gedragen dan de overige informanten, wordt elke leeftijdsgroep opgesplitst volgens sekse. Deze opsplitsing is alleen zinvol voor de Vlaamse gegevens (Tabel 6.18), in Nederland tellen de subgroepen erg weinig informanten. Toch moet ook voor Vlaanderen omzichtig te werk worden gegaan: het aantal respondenten per leeftijdscategorie blijft beperkt, en bovendien tellen de jongste twee leeftijdscategorieën verhoudingsgewijs veel meer vrouwen dan mannen. Dit laatste heeft uiteraard te maken met de vervrouwelijking van het lerarenkorps, zoals ook besproken in Kloots e.a. (2000).

Vlaanderen n = 185	t/m 1945		1946-1955		1956-1965		vanaf 1966	
	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
AN	2 (18.2%)	- (0.0%)	8 (22.9%)	11 (33.3%)	7 (38.9)	8 (25.8%)	2 (10.5%)	6 (19.4%)
tussentaal	6 (54.6%)	5 (71.4%)	17 (48.6%)	13 (39.4%)	6 (33.3)	12 (38.7%)	8 (42.1%)	13 (41.9%)
dialect	3 (27.3%)	2 (28.6%)	10 (28.6%)	9 (27.3%)	5 (27.8)	11 (35.5%)	9 (47.4%)	12 (38.7%)
Totaal	11	7	35	33	18	31	19	31

Tabel 6.18: Taalvariëteit die Vlaamse leerkrachten Nederlands in huiselijke kring gebruiken - de verschillende leeftijdsgroepen uitgesplitst volgens sekse (jaartallen = geboortejaar van de respondenten)

De hypothese dat vrouwen eerder voor de standaardtaal zouden opteren dan mannen klopt, blijktens de cijfers, alleen voor de allerjongste generatie. Van de vrouwen gebruikt een vijfde thuis standaardtaal, twee vijfde tussentaal en twee vijfde dialect. Ook bij de mannen kiest zowat twee vijfde voor tussentaal, maar dan houdt de overeenkomst tussen beide seksen op. Slechts een minderheid van de mannelijke docenten gebruikt thuis standaardtaal, de helft gebruikt dialect. Bij de groep geboren in de periode 1956-1965 liggen de verhoudingen omgekeerd. Van de mannen spreekt bijna tweevijfde in huiselijke kring standaardtaal, van de vrouwen maar een kwart. Bij de generatie geboren in de periode 1946-1955 antwoorden ongeveer evenveel mannen als vrouwen, wat de vergelijking van beide seksen vereenvoudigt. Op het eerste gezicht lijkt de hypothese te kloppen: meer vrouwen dan mannen verklaren thuis standaardtaal te spreken. Dit betekent echter niet dat de mannelijke leerkrachten vaker voor dialect kiezen. Wat wel verschilt, is hun tussentaalscore. De mannelijke respondenten kiezen iets vaker voor tussentaal dan de vrouwelijke.

Als we de opeenvolgende generaties vrouwen met elkaar vergelijken, blijkt dat het tussentaalgebruik constant blijft, het standaardtaalgebruik lichtjes afneemt en het dialectgebruik wat toeneemt. Als ervan uitgegaan wordt dat jonge vrouwen inderdaad een belangrijke rol spelen in processen van taalverandering, dan lijken deze cijfers erop te wijzen dat ook de volgende generaties Vlamingen in huiselijke kring vooral tussentaal en dialect zullen spreken. De respondenten zijn immers al-

lemaal leerkrachten Nederlands. Niet-professionele taalgebruikers zijn wellicht nog minder geneigd om thuis standaardtaal te spreken.

Toemaatje: taalgebruik in gesprekken met (eigen) kinderen

Achtentwintig Vlaamse leerkrachten gaven aan dat ze gewoonlijk variëteit X gebruikten in gesprekken met hun partner, maar voor variëteit Y kozen in gesprekken met hun kind(eren). Vijfentwintig respondenten spreken met hun kinderen standaardtaal, met hun partner tussentaal of dialect. Eén persoon gebruikt tussentaal in gesprekken met zijn kinderen, dialect als hij praat met zijn echtgenote. Twee personen gebruiken een mengeling van standaardtaal en tussentaal tegenover hun kinderen, dialect of tussentaal in gesprekken met hun partner. Ook één Nederlandse leerkracht verklaarde dat ze met haar kinderen standaardtaal sprak en met haar partner dialect. Dat een aantal ouders met hun kinderen standaardtaal spreken, maar met elkaar dialect, kwam ook al in andere studies naar voren (zie bv. Belemans 1997, Geerts e.a. 1985, Giesbers & Kroon 1985, Goossens 1987, Kuppens & De Houwer 2003, Meeus 1974, Meeus 1980, Vousten e.a. 1986). In die studies werd in afzonderlijke vragen gepeild naar het taalgebruik in gesprekken met de partner enerzijds en met de kinderen anderzijds. De enquête onder de leerkrachten Nederlands laat echter zien dat informant(en), zeker als het professionele taalgebruikers zijn, dit onderscheid ook spontaan maken.

Ten slotte moet nog worden vermeld dat drie Vlaamse respondenten expliciet aangaven dat ze standaardtaal spraken met hun kinderen zolang die jong waren. Toen hun kinderen wat ouder werden – uiteraard gaat het hier niet om een absolute grens – schakelden de ouders echter over van standaardtaal op dialect of tussentaal. In hoeverre de omschakeling het gevolg was van een bewuste keuze, zou verder onderzocht moeten worden. Als onderzoekers vaststellen dat kleuters minder dialect spreken dan twaalfjarigen (zie bv. Giesbers & Kroon 1985:93, 95), dat 12-jarigen minder dialect gebruiken dan 18-jarigen (zie bv. Goossens 1987:300), of dat leerlingen uit de hogere leerjaren van het secundair onderwijs meer dialect gebruiken dan leerlingen uit een lager leerjaar (vgl. Leroy e.a. 1991:6-7, Rymenans e.a. 1996a:84, Rymenans e.a. 1996b:108), dan kan dit wijzen op dialectverlies, maar in principe zou het ook kunnen betekenen dat hun familie hen pas op iets oudere leeftijd 'rijp' vindt voor het dialect. Wellicht zijn heel wat ouders ervan overtuigd dat kennis en gebruik van de standaardtaal de kansen van hun kinderen op school aanzienlijk vergroot (zie ook Giesbers & Kroon 1985:96). Hoppenbrouwers (1990:215) citeert in dit verband de Drentse dichter Hans Heyting:

*Vanzölf, ik bin dr véúr
dat kinder Drents moet leren.
Behalve die van mij:
die gaot studeren.*

Maar zodra ouders het gevoel hebben dat hun kinderen de standaardtaal voldoende beheersen om hun weg te vinden in de maatschappij, schakelen ze dus soms weer over op dialect of tussentaal.

6.4 Samenvatting

Doel van dit hoofdstuk was na te gaan in welke taalvariëteit leerkrachten Nederlands opgevoed zijn, en welke variëteit ze vandaag in huiselijke kring gebruiken. Dit werd onderzocht aan de hand van een schriftelijke enquête, verspreid via scholen in acht regio's van het Nederlandse taalgebied. In de eerste plaats waren er belangrijke verschillen tussen Vlaanderen en Nederland. Vlaamse leerkrachten bleken vaker in een dialect opgevoed te zijn dan hun Nederlandse collega's, en spreken ook nu in huiselijke kring minder vaak standaardtaal. Een van de verwachtingen was dat het dialect vooral hoog zou scoren in West-Vlaanderen en Nederlands-Limburg. Die hypothese bleek te kloppen. De overgrote meerderheid van de West-Vlamingen is opgevoed in een dialect en spreekt ook vandaag nog steeds dialect met huisgenoten. In Nederland lijkt het dialect het best stand te houden in Limburg. Net als bij Willemyns (1979) bleken de tussentaalscores opvallend hoog in Antwerpen. Bijna de helft van de leerkrachten uit Lier en Heist-op-den-Berg (prov. Antwerpen) is opgevoed in een vorm van tussentaal, en tweederde gebruikt die variëteit ook vandaag in huiselijke kring. Ook in Oost-Vlaanderen lijkt tussentaal intussen het pleit te hebben gewonnen. Drievijfde is opgevoed in het dialect, maar tweederde spreekt nu thuis een vorm van tussentaal. Anders dan bij Goossens (1987) en Belemans (1997) werden er geen extreem lage dialectscores aangetroffen in Limburg. Van de Limburgse leerkrachten is de overgrote meerderheid opgevoed in het dialect. Er lijkt hier een min of meer polaire situatie te zijn ontstaan. De helft van de informanten zegt momenteel in huiselijke kring standaardtaal te gebruiken, slechts een kleine minderheid tussentaal, maar anderzijds spreekt nog steeds tweevijfde dialect. Limburg heeft opvallend lage tussentaalscores. Hoe dit moet worden geïnterpreteerd, is niet meteen duidelijk. Ofwel gebruiken de sprekers uit deze perifere zone effectief minder tussentaal, ofwel hebben we hier te maken met het probleem van *afstand* (Willemyns 1979), en zien Limburgers standaardtaal en dialect inderdaad niet als onderdelen van een continuüm. Anders dan bij Willemyns (1979) leverde West-Vlaanderen geen extreem lage tussentaalscores op: een derde van de ondervraagde West-Vlamingen verklaarde thuis deze variëteit te gebruiken. Als de Nederlandse gegevens m.b.t. opvoeding worden vergeleken met de cijfers voor de huidige thuistaal, dan zien we dat ook in Nederland verschuivingen hebben plaatsgevonden van het dialect weg. Een hypothese luidde dat in de Randstad en de regio Utrecht weinig of geen dialect zou worden gebruikt. Ook die verwachting werd ingelost. In Utrecht/Gelderland is slechts een derde van de informanten opgevoed in het dialect, in de Randstad vrijwel niemand meer. Vandaag wordt het dialect in deze regio's niet of nauwelijks meer gebruikt in huiselijke kring. Conclusie: leerkrachten Nederlands worden beschouwd als prototypische standaardtaalsprekers, maar voor heel wat Vlaamse en Nederlands-Limburgse leraren fungeerde de standaardtaal ook anno 1999 nog als een soort van 'zondagspak' (Geeraerts 2001:337).

De factor sekse zorgde nauwelijks voor verschillen. De (voorzichtige) hypothese luidde dat als er toch verschillen zouden zijn tussen beide seksen, mannen dan eerder de voorkeur zouden geven aan het dialect dan vrouwen. Wat de huidige thuistaal betreft, bleek die voorzichtige hypothese vrij aardig te kloppen. In Vlaanderen was er geen verschil tussen mannen en vrouwen. In Nederland werd de traditionele stelling bevestigd dat vrouwen eerder voor standaardtaal opteren dan mannen. Opmerkelijk is wel het verschil m.b.t. de taalvariëteit waarin de informanten zijn opgevoed: meer mannen dan vrouwen beweren dat ze in het dialect opgevoed zijn. Hoe dit verschil tussen beide seksen verklaard kan worden, is niet meteen duidelijk. Ofwel voeden ouders hun dochters eerder op in de standaardtaal dan hun zonen, ofwel is er sprake van een klassiek geval van 'over-' resp. 'onder-rapportering'.

Zoals verwacht zijn de jongere leerkrachten minder vaak opgevoed in het plaatselijke dialect dan de oudere. In Vlaanderen lijkt de ommekeer te zijn gekomen in het midden van de jaren zestig. De leraren geboren voor 1965 zijn nog overwegend opgevoed in een dialect, de jongste groep niet meer. Het dialect is echter niet per definitie vervangen door standaardtaal: zowat tweevijfde van de jongste groep werd opgevoed in een vorm van tussentaal. Kijken we naar het taalgebruik in huiselijke kring, dan stellen we nog een opmerkelijke tendens vast bij de jongste generatie. Tegen alle verwachting in neemt bij de jongste groep Vlamingen het dialectgebruik toe, het tussentaalgebruik blijft min of meer constant, terwijl het AN-gebruik afneemt. Ook hier zijn verschillende verklaringen mogelijk. Ofwel komen de jongeren gewoon openlijker uit voor het feit dat ze thuis dialect spreken, ofwel moet de oorzaak gezocht worden in het feit dat heel wat van die jongeren nog bij hun ouders woonden op het moment dat ze de enquête invulden. Wellicht schakel(d)en ze over op een andere taalvariëteit op het moment dat ze zich bijvoorbeeld in een andere streek vestig(d)en.

7. Conclusie

In deze bundel werd onderzocht in hoeverre in het vak Nederlands, zoals dat anno 1999 werd onderwezen in het Vlaamse en Nederlandse secundair resp. voortgezet onderwijs, aandacht besteed werd aan uitspraak. De voornaamste resultaten worden hier nog eens samengevat.

Bij de term 'uitspraakonderwijs' denken velen wellicht spontaan aan de verwerving van een standaarduitspraak, meestal geïnterpreteerd als de 'zuivering' van de uitspraak via woordrijtjes van het type *bos, los, mos, klos* en zinnen van het kaliber *De leielandschappen van Saverijs zijn kleurrijke schilderijen*.⁶⁵ Anno 1999 bleek de leraar Nederlands echter niet meer de beruchte dompteur te zijn die voortdurend de dialectische klanken van zijn leerlingen op de korrel nam. Hoofdstuk 3 liet zien dat uitspraakzuiverheid voor leraren Nederlands niet onbelangrijk was. Van groter belang vonden ze echter een heldere formulering van de boodschap en algemene verstaanbaarheid. De Vlaamse leerkrachten bleken de verwerving van een standaardtalige uitspraak wel belangrijker te vinden dan hun Nederlandse collega's. Mogelijk heeft dit o.a. te maken met het feit dat de dialecten in Vlaanderen nog sterker staan dan in Nederland. Als er minder dialectklanken te horen zijn, zijn er vanzelf minder dialectische 'onzuiverheden' waar aandacht aan besteed kan worden. Verder kregen de Vlaamse leraren tijdens hun opleiding meer uitspraaktraining dan hun Nederlandse collega's. Wie tijdens zijn studie geregeld te horen kreeg dat hij op zijn uitspraak moest letten, is later wellicht kritischer ten opzichte van de uitspraak van zijn leerlingen dan iemand die nooit van het bestaan van uitspraaknormen heeft gehoord.

In hoofdstuk 4 werden de eindtermen en leerplannen voor het vak Nederlands onder de loep genomen. Als er in Nederlandse eindtermen en leerplannen aandacht besteed werd aan uitspraak, dan alleen aan technische aspecten als articulatie, tempo en volume. In de Vlaamse eindtermen en ontwikkelingsdoelen was er geen aandacht voor spreektechniek. Wel werd erop gedrukt dat leerlingen in 'gepaste situaties' bereid moeten zijn om 'Algemeen Nederlands' te spreken. In de Vlaamse leerplannen werden zowel standaardtalige als technische aspecten van uitspraak genoemd. In alle onderwijsnetten werden expliciete uitspraak oefeningen voorgeschreven voor de B-stroom. Alleen de (veelal wat oudere) leerplannen van het Gemeenschapsonderwijs gaven voor alle graden het advies om uitspraak oefeningen in te lassen, gericht op de verwerving van een zuivere uitspraak. In de leerplannen van de andere netten waren nauwelijks aanbevelingen te vinden in verband met dit soort oefeningen. Wel werden hier en daar technische uitspraak aspecten vermeld bij de doelstellingen van spreek- en leesvaardigheid en bij expressie.

Als leraren Nederlands in hun lessen toch nog op klankzuiverheid wilden oefenen, dan konden ze daarvoor nauwelijks nog terecht in het gewone schoolboek (hoofdstuk 5). Geen enkele Nederlandse methode bevatte uitspraak oefenin-

⁶⁵ Het voorbeeld is ontleend aan Van Roey & Frateur (1981:34).

gen, en ook de meeste Vlaamse schoolboeken voorzagen niet in expliciete drills om specifieke klanken te oefenen. Wel was er ruimschoots aandacht voor technische aspecten van uitspraak zoals volume, articulatie en tempo, bijvoorbeeld in beoordelingsschema's. De meeste aanwijzingen werden gegeven naar aanleiding van een spreekopdracht. Bij monologen (bv. voorlezen, spreekbeurt) werd meer op de uitspraak gelet dan bij polylogen (bv. discussie, debat).

Hoofdstuk 6 nuanceerde tot op zekere hoogte het beeld van de leerkracht Nederlands als prototypische standaardtaalspreker. Ten eerste: de meeste Vlaamse leerkrachten en heel wat leraren uit het noorden en het zuiden van Nederland zijn niet in de standaardtaal opgevoed. Leraren Nederlands vervullen wel een voorbeeldfunctie als het gaat om zuivere uitspraak, maar velen van hen bleken die standaardtaal dus niet van huis uit te beheersen. Ten tweede: anno 1999 sprak slechts een minderheid van de Vlaamse en de Nederlands-Limburgse leerkrachten in huiselijke kring standaardtaal. Met andere woorden: in hun functie van leraar waren het inderdaad prototypische standaardtaalsprekers, maar het Standaardnederlands voelde niet voor iedereen vertrouwd genoeg om ook thuis die variëteit te gebruiken.

Het huidige taalonderwijs is in de eerste plaats gericht op de training van vaardigheden. Zo realistisch mogelijke taaltaken moeten ervoor zorgen dat leerlingen in allerlei situaties hun communicatieve doel kunnen bereiken (cf. hoofdstuk 3). In de eindtermen, kerndoelen en leerplannen die anno 1999 het profiel van de lessen Nederlands bepaalden, werd er voortdurend op gewezen dat sprekers hun taalgebruik moeten aanpassen aan het doel dat ze willen bereiken, de situatie waarin ze verkeren en het publiek voor wie ze spreken of schrijven. Ook werd het belang benadrukt van inzicht in registers, situationele, sociale en regionale variatie. Tegelijk werd beklemtoond dat leerlingen kritisch na moeten denken over taal(variatie) en taalgebruik. Deze aanpak zou op termijn wel eens belangrijke implicaties kunnen hebben voor de uitspraak van het Standaardnederlands. Wie kritisch nadenkt over taal, acht zichzelf na een tijdje waarschijnlijk ook capabel genoeg om zelf te oordelen of bepaalde taalvarianten geschikt zijn voor een bepaalde situatie. Het zal dan ook steeds moeilijker worden om leerlingen te bewegen tot uitspraaktraining als ze daar zelf de zin niet van inzien. Wie het belangrijk vindt dat leerlingen een dialectvrije uitspraak verwerven, zal met argumenten en concrete voorbeelden moet aantonen waarom kennis en gebruik van de standaardtaal noodzakelijk is.

Lijst van geraadpleegde boeken, artikelen, brochures en rapporten

- ASPESLAGH, J., J.E. BRUYNDONK, R. HAEST & A. MULLER (1974). 'ABN in de gemeente Hoeselt'. In: *Wetenschappelijk Onderwijs Limburg - kwartaalschrift*, 4, afl.2, 203-246
- BARTSCH, R. (1987). *Sprachnormen: Theorie und Praxis. Studienausgabe*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag [= *Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft* 38]
- BELEMANS, R. & R. VANDEKERCKHOVE (1999). 'Patterns of Variation in Two Dialect Areas in Northern Belgium'. In: *Belgian Journal of Linguistics*, 13, 131-153
- BELEMANS, R. (1997). 'Dialectverlies bij Genker jongeren'. In: *Mededelingen van de Vereniging voor Limburgse Dialect- en Naamkunde*, 91, 3-19
- BILLIET, J.B. (1992). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: ontwerp en dataverzameling*. Leuven/Amersfoort, Acco
- BOLAND, J. & M. DE BOER (1994). *Spreken en Luisteren in de Basisvorming. Lesmateriaal*. Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling
- BOLAND, J., H. BONSET & J. VERBEEK (1993). *Spreken en Luisteren in de Basisvorming. Een leerplan*. Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling
- BOLKESTEIN, G. E.A. (1939). 'Rapport der commissie ter bevordering van een meerverzorgd mondeling taalgebruik'. In: *Levende Talen*, nr.104, 84-99
- BONNE, J. (1994). 'Problemen in verband met het evalueren van de vaardigheden in het vak Nederlands'. In: *Vonk*, 24, nr.1, 3-13
- BONSET, H. (1993). 'Nederlands in de basisvorming in Nederland'. In: *Vonk*, 22, nr. 4, 3-12
- BONSET, H. (1998). 'Contouren van een didactiek van de mondelinge vaardigheden'. In: *Vonk*, 27, nr.5, 3-22
- BONSET, H., M. DE BOER & T. EKENS (1995). *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Bussum, Dick Coutinho, 2de, herz. dr.
- BONSET, H., M. DE BOER & J. BOLAND (1999). *Vanzelfsprekend. Mondelinge taalvaardigheid in de tweede fase*. Lelystad, IVIO
- BROUWER, D. (1991). *Vrouwentaal. Feiten en verzinsels*. Bloemendaal, Aramith
- CATALOGUS (1999). *Catalogus Talen & Geschiedenis. Secundair onderwijs ASO en TSO 1999*. Deurne, Wolters-Plantyn
- CLYNE, M. [ed.] (1997). *Undoing and Redoing Corpus Planning*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter
- COATES, J. (1987). *Women, men and language. A sociolinguistic account of sex differences in language*. London / New York, Longman
- DAEMS, F. (1986). 'Schoolboeken: beschrijven of beoordelen?'. In: *Vonk*, 16, 247-251
- DAEMS, F. (1996). 'Moedertaalonderwijs. Is een koerswijziging nodig?'. In: G. van den Bergh e.a., *Over de toekomst van het Nederlands*. Leuven, Davidsfonds, Clauwaert, 105-127
- DE BOER, M. (1990). *Nederlands in het individueel beroepsonderwijs. Een leerplanvoorstel*. Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling
- DE BOER, M., E.A. (1994). *Spreken en luisteren in de basisvorming. Lesmateriaal*. Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling

- DE BOT, K. (1985). 'Onderzoek naar taalverandering en het gebruik van de 'apparent-time'-methode'. In: *Forum der Letteren*, 26, 33-40
- DE BUSSCHERE, K. & M. VAN ELSLANDE (1955). *Het ABN in de lagere en de middelbare school*. Brussel, Christelijk onderwijzersverbond
- DE GLOPPER, K. & E. VAN SCHOOTEN (1990). *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek [= SCO-rapport 243]
- DE HEER, K. (1996). *Sprekenderwijs. Theorieboek*. Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
- DE HEER, K. (1996). *Sprekenderwijs. Docentenhandleiding*. Zutphen, Thieme, 1996, 1ste dr., 3de opl.
- DE JONGHE, H. (1994). 'Toetsing van mondelinge taalvaardigheid'. In: *Vonk*, 24, nr.1, 15-21
- DE SCHUTTER, G. (1973). 'Eksogeen taalgebruik in Zuid-Nederland'. In: *Album Willem Pée, de jubilaris aangeboden bij zijn zeventigste verjaardag*. Tongeren, Michiels, 117-123
- DESIERE, D. (1970). *ABN op school. Werkplan voor systematische taalzuivering. Schooljaar 1970-1971*. Menen, uitg. ABN-krant, 3de dr.
- DE VRIENDT, S. (1989). 'Nederlands in Nederland en in Vlaanderen'. In: *Neerlandica Waratislaviensia*, afl.4, nr.1130, 91-114
- DE VRIES, J. W., R. WILLEMYNS & P. BURGER (1993). *Het verhaal van een taal. Negen eeuwen Nederlands*. Amsterdam, Prometheus
- DIEDEREN, F., H. HOS, H. MÜNSTERMANN & G. WEISTRA (1984). 'Language attitudes of future teachers in the Netherlands'. In: K. Deprez [ed.], *Sociolinguistics in the Low Countries*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 213-236
- DRUINE, N., E. HAAK, N. LAGERWEIJ, W. WIELEMANS & L. DEWULF (1995). *Verwantschap en verscheidenheid. Het Secundair Onderwijs in Vlaanderen. Het Voortgezet onderwijs in Nederland. Een vergelijking*. Den Haag, Sdu Uitgevers, Stichting Bibliographia Neerlandica [= Voorzetten 47]
- EINDTERMEN NEDERLANDS. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs, te vinden via <http://www.ond.vlaanderen.be:80/dvo>
- EVALUATIE (2001). *Evaluatie van de lerarenopleidingen 2000-2001. Rapport van de stuurgroep van de evaluatie van de lerarenopleidingen met beleidsaanbevelingen aan het adres van mevrouw Marleen Vanderpoorten*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, augustus-september 2001
http://www.ond.vlaanderen.be/berichten/lerarenopleidingen_beleidsevaluatie.htm
- EXAMENPROGRAMMA VMBO (1999). *Examenprogramma Nederlands vmbo*. SLO.
- EXAMENPROGRAMMA VWO/HAVO (1998). *Examenprogramma's profielen vwo/havo*. Uitgave van CFI (Centrale Financiën Instellingen), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Dienst Voorlichting
- GEERAERTS, D. (2001). 'Een zondagspak? Het Nederlands in Vlaanderen: gedrag, beleid, attitudes'. In: *Ons Erfdeel*, 44, 337-343
- GEERTS, G., G. HELLEMANS & K. JASPAERT (1985). 'Standaardnederlands en dialect in Leuven'. In: *Leuvense Bijdragen*, 74, 145-183
- GEERTS, G., J. NOOTENS & J. VAN DEN BROECK (1977). 'Opinies van Vlamingen over dialect en standaardtaal'. In: *Taal & Tongval*, 29, 98--141

- GERRITSEN, M. (1999). 'Divergence of dialects in a linguistic laboratory near the Belgian-Dutch-German border: Similar dialects under the influence of different standard languages'. In: *Language Variation and Change*, 11, 43-65
- GIESBERS, H. & S. KROON (1985). 'Dialect en standaardtaal in Ottersum. De sociodialectologische ontwikkeling van een Nederlandse dorpsgemeenschap'. In: J. Taeldeman & H. Dewulf [red.], *Dialect, standaardtaal en maatschappij*. Leuven/Amersfoort, Acco, 1ste dr.
- GODFRIED, R. (1990). 'Functioneel taalonderwijs'. In: *Moer*, nr.4, 140-149
- GOEDEME, G. (1993). Recensie 'Witboek Nederlands 1/2/3'. In: *Nova et Vetera*, 70, 248-249
- GOOSSENS, J. (1983). 'De gevolgen van het Belgisch staatsverband voor het taalgebruik in Vlaanderen'. In: *Neerlandica Wratislaviensia*, afl.1, nr.764, 151-167
- GOOSSENS, J. (1987). 'Het gebruik van dialect en Algemeen Nederlands en de evolutie ervan'. In: *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, afl.3, 289-307
- GOOSSENS, J. (2000). 'De toekomst van het Nederlands in Vlaanderen'. In: *Ons Erfdeel*, 43, 3-13
- HAGEN, A.M. (1986). 'Inleiding'. In: A.M. Hagen [red.], *Dialectverlies en dialectbehoud*, 103-108 [= *Taal & Tongval*, 38, themanummer]
- HAUGEN, E. (1987). *Blessings of Babel. Bilingualism and Language Planning*. Berlin/New York/Amsterdam, Mouton de Gruyter
- HOLMES, J. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. London/New York, Longman
- HOOGEVEEN, M. & H. BONSET (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn, Garant
- HOPPENBROUWERS, C. (1990). *Het regiolect: van dialect tot algemeen Nederlands*. Muiderberg, Coutinho
- HOTTENHUIS, A. (1993). 'Dialectverlies in Twente'. In: F. Hinskens, C. Hoppenbrouwers & J. Taeldeman [red.], *Dialectverlies en regiolectvorming*, 26-39 [= *Taal en Tongval*, themanummer 6]
- HUDSON, R.A. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2de uitg.
- HULSHOF, H., T. JANSSEN & H. VAN DER STRAATEN [red.] (1986). *Moedertaal didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Samengesteld door de Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek. Muiderberg, Dick Coutinho, 4de, herz. dr.
- HUYBRECHTS, G., m.m.v. W. DECOSTER, A. GOELEVELN, D. LEMBRECHTS, E. MANDERS & I. ZINK (1999). *Articulatie in de praktijk: vocalen en diftongen*. Leuven/Amersfoort, Acco
- INSPECTIEVERSLAG 1999-2000. Secundair Onderwijs. Bijzondere aandachtspunten. Onderdeel van: *Onderwijsspiegel: verslagen van de inspectie over de toestand van het onderwijs schooljaar 1999-2000*. <http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/inspverslag/inspverslag.htm>
- JANSSEN, T. & B. TRIESSCHEIJN (1990). *Gebruik, inhoud en effectiviteit van taal- en literatuurmethoden in Nederland en Vlaanderen*. 's Gravenhage: Stichting Bibliographica Neerlandica [= *Voorzetten* 31]

- JASPERS, J. (2001). 'Het Vlaamse stigma. Over tussentaal en normativiteit'. In: *Taal & Tongval*, 53, 129-153
- KLOOTS, H. (2001). 'Leerkrachten Nederlands en het andere deel van het taalgebied'. In: *Taal & Tongval*, 53, 175-196
- KLOOTS, H. (te versch.). 'De distributie van schoolboeken Nederlands over de landsgrens heen'. In: *Verslagen & Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*
- KLOOTS, H., H. VAN DE VELDE & R. VAN HOUT (2000). 'De spraakproeve'. In: S. Gillis, J. Nuyts en J. Taeldeman [red.], *Met taal om de tuin geleid. Opstellen voor Georges De Schutter*. Wilrijk, Universitaire Instelling Antwerpen, 215-229
- KLOOTS, H., T. VAN HOEK & R. DOELEMEN (te versch.). 'Bericht uit het veld. Convergentie en divergentie bij de verzameling van gesproken Standaardnederlands in Vlaanderen en Nederland'. In: *Handelingen van de Koninklijke Zuid-Nederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis*
- KNOERS, A.M.P. (1995). *Het onderwijs in Nederland*. Leuven, Garant [= *Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid* nr.5]
- KUPPENS, A. & A. DE HOUWER (2003). "Dialect is niet voor kinderen": Attitudes tegenover Standaardnederlands in kindgerichte spraak.' In: T. Koole, J. Nor-tier & B. Tahitu [red.], *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft, Eburon, 268-276
- LAMMERS, H. (1989). 'Functionele taalvaardigheden'. In: *Moer*, nr.6, 258-264
- LENTZ, L.R. & H. VAN TUIJL (1989). *Het leerplan in Nederland. Een studie naar vorm, inhoud en functie van het leerplan voor het primair onderwijs*. Enschede, Instituut voor Leerplanontwikkeling. Proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht.
- LEROY, G., R. RYMENANS & F. DAEMS (1991). *Geletterdheid op achttien jaar: Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 5: Attitudes tegenover lezen en schrijven*. Wilrijk, Universitaire Instelling Antwerpen
- LINTHORST, P. & G. LEERKAMP (1969). *De zuivere uitspraak van het Nederlands*. Groningen/Leuven, Wolters-Noordhoff/J.B. Wolters, 9de dr.
- LOCKEFEER, G. (2002). Recensie 'Taalkracht tien + 2'. In: *Nova et Vetera*, 79, 232-233
- MEEUS, B. (1974). 'Onderzoek naar de toestand van het ABN en het dialect in België'. In: *De gids op maatschappelijk gebied*, 65, 391-413
- MEEUS, B. (1980). 'De discrepantie tussen taalgebruik en taalhouding. Of de oplossing van een verkeerd gesteld methodologisch probleem'. In: *Taal en Tongval*, 32, 26-52
- MEINDERSMA, Y. & A. ZAALBERG (1989). 'Mondeling monddood? Problemen en perspectieven naar aanleiding van interviews met bovenbouwdocenten havo-vwo'. In: *Moer*, nr.3, 98-106
- MIN OCENW (1998a). *Met het VMBO klaar voor de toekomst*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Directie Voorlichting, 2de druk
- MIN OCENW (1998b). *Kiezen voor het voortgezet onderwijs: wat verandert er allemaal? Achtergrondinformatie voor basisscholen*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Directie Voorlichting, 2de druk

- MIN. OCENW (1998c). *Het voortgezet onderwijs in schema's*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Directie Voorlichting, geraadpleegd via <http://www.minocw.nl/onderwijs/vmbo/sheets/index.html>
- MIN. OCENW (1999a). *Een nieuwe tweede fase voor havo en vwo*. Brochure van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Directie Voorlichting, geraadpleegd via <http://www.minocw.nl/2fasevo.htm> (niet meer beschikbaar)
- MIN OCENW (1999b). *VBO en MAVO worden VMBO. Informatie voor ouders*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Directie Voorlichting, 1ste herdruk
- MIN. OCENW (1999c). *Eurydice*, Informatiedossier over het Nederlandse onderwijs, samengesteld door de Eurydice Eenheid Nederland, gevestigd binnen het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Te raadplegen via <http://www.eurydice.org>, bestand EURYBASE (versie januari 1999)
- MIN. VL. GEM. (1996). *Onderwijs in Vlaanderen en Nederland*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie
- MIN. VL. GEM. (1999a). *Het Vlaams onderwijs in beeld*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer
- MIN. VL. GEM. (1999b). *Vlaams Onderwijs in Cijfers*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer
- MIN. VL. GEM. (website). 'De leerplannen: waar te verkrijgen?', internetsite van de Infolijn Onderwijs van het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, <http://www.ond.vlaanderen.be/infolijn/faq/leerplannen.htm>
- MOERBEEK, J. (1996). 'Canons in context. Tekstkeuzes in het literatuuronderwijs'. In: *Vonk*, 25, 42-50
- MOEYAERT, C. (1990). Recensie 'Nederlands 2'. In: *Nova et Vetera*, 67, 380-381
- MOEYAERT, C. (1992). Recensie 'Variaties 1'. In: *Nova et Vetera*, 69, 231-232
- MÜNSTERMANN, H. (1986). 'De vitaliteit van het Maastrichts. Resultaten van een onderzoek naar functionele en structurele aspecten van dialectverlies'. In: A.M. Hagen [red.], *Dialectverlies en dialectbehoud*, 109-127 [= *Taal en Tongval*, 38, themanummer]
- PEPERMANS, J. (1986). 'Schoolboeken Nederlands in het lager onderwijs: een triest verhaal'. In: *Vonk*, 16, 227-231
- REKER, S. (1993). 'Groninger bewegingen. Factoren bij taalverandering'. In: F. Hinskens, C. Hoppenbrouwer & J. Taeldeman [red.], *Dialectverlies en regiolectvorming*, 11-25 [= *Taal en Tongval*, 45, themanummer 6]
- REULEN, J.J.M. & P.H.W. ROSMALEN (1985). *Het voortgezet onderwijs in Nederland. Ontwikkelingen, structuren en regelingen*. Tilburg, uitgeverij Fer Remmers
- RYMENANS, R., V. GEUDENS, H. COUCKE, H. VAN DEN BERGH & F. DAEMS (1996a). *Effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen. Een onderzoek naar de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding aan Nederlands en de schoolkenmerken op de lees- en schrijfpredaties*. Wilrijk, Universitaire Instelling Antwerpen

- RYMENANS, R., V. GEUDENS, H. COUCKE, H. VAN DEN BERGH & F. DAEMS (1996b). *Effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen. Een onderzoek naar de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding aan Nederlands en de schoolkenmerken op de lees- en schrijffprestaties. Bijlagen*. Wilrijk, Universitaire Instelling Antwerpen
- SASSEN, A. (1963). 'Endogeen en exogeen taalgebruik'. In: *De Nieuwe Taalgids*, 56, 10-21
- SCHOOUW, L. & E. VAN DER GEEST (1987). 'Vijftien jaar schoolonderzoek Nederlands: restauratie en vernieuwing'. In: *Moer*, nr.5-6, 7-20
- SCHREUDER, K. (1988). 'Beoordeling van spreekvaardigheid Nederlands in de onderbouw van lbo en mavo'. In: *Levende Talen*, nr.431, 311-316.
- SCHUMANS, J. (1986). 'Dialektverlies en dialektbehoud in Sittard'. In: A.M. Hagen [red.], *Dialectverlies en dialectbehoud*, 160-171 [= *Taal & Tongval*, 38, themanummer]
- SMAKMAN, D. & R. VAN BEZOOIJEN (1997). 'Een verkenning van populaire ideeën over de standaardtaal in Nederland'. In: R. van Bezooijen, J. Stroop & J. Taeldeman [red.], *Standaardisering in Noord en Zuid*, 126-139 [= *Taal & Tongval*, 49, themanummer 10]
- STELLINGA, G. (1971). 'Een fossiel in actie. Een Nederlandse wet op het voortgezet onderwijs'. In: *Ons Erfdeel*, 14, nr.3, 27-44
- STROOP, J. (1998a). 'Wordt het Poldernederlands model?'. In: *Noordzee*, 1, 11-13
- STROOP, J. (1998b). *Poldernederlands. Waardoor het ABN verdwijnt*. Amsterdam, Bert Bakker
- TAELDEMAN, J. (1989). 'De taaltoestand in Vlaanderen'. In: *Neerlandica Wratislaviensia*, afl.4, nr.1130, 77-90
- TEN BRINKE, J.S. (1990). 'De leraar-Nederlands als gids in normenland'. In: G. Geerts e.a. [red.], *Taalzorg: Overheid en Burger II*. 's Gravenhage, Stichting Bibliographia Neerlandica, 57-65
- THIEME MEULENHOF (website). 'Over ThiemeMeulenhoff', internetsite van de Nederlandse educatieve uitgeverij ThiemeMeulenhoff.
<http://www.thiememeulenhoff.nl/thiememeulenhoff/pagina.asp?metnaam=thiememeulenhoff&pagnaam=corporate>
- TIELEMANS, J. (1991). *Onderwijs in Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn, Garant, 1991
- TRUDGILL, P. (1995). *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth, Penguin, 3de uitg.
- VAN DALE (1999). *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 13de, herz. uitg., 3 dln
- VANDEKERCKHOVE, R. (2000). *Structurele en sociale aspecten van dialectverandering*. Gent, Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde
- VANDERHOEVEN, J.L. [red.] (1991). *Het educatief bestel in België: van convergentie naar divergentie*. Brussel/Bruxelles/Eupen, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs / Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation / Verwaltung der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Abteilung Unterricht [= OESO, Doorlichting van het educatief overheidsbeleid, nr. 347]

- VAN DE VELDE, H. (1996). Variatie en verandering in het gesproken Standaard-Nederlands (1935-1993). Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen
- VAN DE VELDE, H. (2002). 'Autochtone taalvariatie in het Vlaamse onderwijs: een vergeten zorg?'. In: De Caluwe, J. e.a. [red.], *Taalvariatie en taalbeleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen*. Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 131-142
- VAN DE VELDE, H. & M. HOUTERMANS (1999). 'Vlamingen en Nederlanders over de uitspraak van nieuwslezers'. In: Huls, E. & B. Weltens [red.], *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft, Eburon, 451-462
- VAN DEN BRANDEN, K. (2000). 'Zeven vragen over taakgericht onderwijs (en een poging tot antwoord erop ...)'. In: *Vonk*, 29, nr.3, 3-19
- VAN DER GEEST, E., A. BRAET & R. OOSTDAM (1988). 'Het zal wel altijd een stiefkind blijven'. In: *Levende Talen*, nr.434, 506-512
- VAN GELDEREN, A. & R. OOSTDAM (1992). 'Het gebruik van beoordelingsschema's voor spreekvaardigheid in de lessen Nederlands'. In: *Levende Talen*, nr.469, 124-132
- VAN GELDEREN, A. & R. OOSTDAM (1994). *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum, Dick Coutinho
- VAN HAERINGEN, C.B. (1924). 'Eenheid en nuance in beschaafd-Nederlandse uitspraak'. In: *De Nieuwe Taalgids*, 18, 65-86
- VAN HOEY, J. (1996). 'De kortste afstand tussen twee punten is een rechte'. In: *Vonk*, 25, nr.5, 38-50
- VAN HOUT, R., G. DE SCHUTTER, E. DE CROM, W. HUYNCK, H. KLOOTS & H. VAN DE VELDE (1999). 'De uitspraak van het Standaard-Nederlands: variatie en varianten in Vlaanderen en Nederland'. In: E. Huls & B. Weltens [red.], *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft, Eburon, 183-196
- VAN KEYMEULEN, J. (1993). 'Een verkennend taalgeografisch onderzoek naar lexicaal dialectverlies in Nederlandstalig België'. In: F. Hinskens, C. Hoppenbrouwers & J. Taeldeman [red.], *Dialectverlies en regiolectvorming*, 75-101 [= *Taal en Tongval*, 45, themanummer 6]
- VAN LOON, J. (1986). *Historische fonologie van het Nederlands*. Leuven/Amersfoort, Acco
- VAN ROEY, P. & L. FRATEUR (1981). *Mijn woord, uw woord*. Antwerpen/Amsterdam, De Nederlandsche Boekhandel, 6de dr.
- VAN ROOSMALEN, W. (1990). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels*. Arnhem, Cito
- VERBEEK, J. (1993). *Een leerplan Nederlands*. s.l., Wolters-Noordhoff [= *Bouwstenen voor de basisvorming*]
- VERHOEVEN, J. & M. ELCHARDUS (2000). *Onderwijs: een decennium Vlaamse autonomie*. Kapellen, Pelckmans
- VON-WERK GROEP NT2 (1995). 'Taakgericht onderwijs'. In: *Vonk*, 24, nr.5, 3-9
- VOUSTEN, R., M. SMITS & H. SCHROEN (1986). 'Dialectverlies en dialectbehoud bij middelbare scholieren in Venray en Deurne'. In: A.M. Hagen [red.], *Dialectverlies en dialectbehoud*, 146-159 [= *Taal & Tongval*, 38, themanummer]
- WARDHAUGH, R. (1998). *An Introduction to Sociolinguistics*. Malden/Oxford, Blackwell, 3rd edition

- WIELEMANS, W. (1994). *Het onderwijs in België*. Leuven, Garant [= *Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid* nr.1]
- WILLEMYS, R. (1979). 'Bedenkingen bij het taalgedrag van Vlaamse universiteitsstudenten uit Brussel-Halle-Vilvoorde'. In: *Taal en sociale integratie*, 2. Brussel, Vrije Universiteit Brussel, 141-159
- WILLEMYS, R. (1981). 'Taalgebruik en taalgedrag als klasse-indicatoren'. In: *De Nieuwe Taalgids*, 74, 134-148
- WILLEMYS, R. (1985). 'Diglossie en taalcontinuüm: twee omstreden begrippen'. In: R. Willemys [red.], *Brussels Boeket. Liber Discipulorum Adolphe Van Loey*. Brussel, Vrije Universiteit Brussel, 187-229
- WILLEMYS, R. (1989). 'Kennis en bewaking van de lexicale norm'. In: *Album Moors*. Université de Liège, CIPL, 259-266

Bijlage 1: Index Vlaamse en Nederlandse onderwijsterminologie

De begrippen uit deze index werden toegelicht in hoofdstuk 2: 'Het Vlaamse en het Nederlandse onderwijssysteem'.

<hr/>		gesubsidieerd onderwijs	6
A		graad	8, 9, 13, 14
		groep	6
<hr/>		H	
ARGO (Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs)			6, 7
ASO (Algemeen Secundair Onderwijs)			8, 9, 10
<hr/>		I	
B		havo (hoger algemeen voortgezet onderwijs)	5, 11, 12, 13, 14
		hbo (hoger beroepsonderwijs)	11, 14
<hr/>		J	
basisoptie			9
basisschool			6, 8
basisvorming			5, 8, 9, 11, 12
beroepenveld			9
beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL)			8, 9
bevoegd gezag			7
bijzonder onderwijs			7
bovenbouw			13, 14
BSO (Beroeps Secundair Onderwijs)			8, 9, 10, 11, 12
BVL (beroepsvoorbereidend leerjaar)			8, 9
<hr/>		K	
C		katholiek onderwijs	5, 6
		kerndoel	12
		keuzegedeelte	8
		kleuterschool	5, 6
		korte kwalificatie	10
		KSO (Kunst Secundair Onderwijs)	8, 9, 10
		kwalificatie	10
<hr/>		L	
D		lagere school	6, 8
		lange kwalificatie	10
		leercontract	11
		leerlingwezen	11
		leerplan	5, 6, 7, 10
		leerplicht	6
		leerweg	12
		leerwegondersteunend onderwijs	12
		lerarenopleiding	13, 14
		lesbevoegdheid	13, 14
		licentiaat	5, 13
<hr/>		M	
E		mavo (middelbaar algemeen voortgezet onderwijs)	8, 11, 12, 13, 14
		mbo (middelbaar beroepsonderwijs)	11, 12, 14
		MO-A	14
		MO-B	14
<hr/>		N	
F			
		fase	13
		fundamenteel gedeelte	9
<hr/>		O	
G			
		Gemeenschapsonderwijs	6, 7

N	
net	5, 6, 7, 9

VSKO (Vlaams Secretariaat van het Katholiek
Onderwijs) 6
VSO (Vernieuwd Secundair Onderwijs) 5, 10
vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs)
11, 12, 13, 14

O	
officieel onderwijs	5, 6, 7
onderbouw	14
onderwijsbevoegdheid	13, 14
onderwijsnet	5, 6, 7, 9
onderwijsvorm	9
ontwikkelingsdoel	9
openbaar onderwijs	7
optioneel gedeelte	8, 9
OVSG (Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap)	6, 7

P	
praktijkonderwijs	12
profiel	13

R	
regent	5, 13

S	
schoolplicht	6
schooltype	11, 12, 14
sector	12
secundair onderwijs	6, 7, 8, 10, 12, 13
specialisatiejaar	8
Studiehuis	13

T	
TSO (Technisch Secundair Onderwijs)	5, 8, 9, 10, 11
tweede fase	5, 13
tweedegraadsopleiding	14
type I	10
type II	10

V	
vbo (voorbereidend beroepsonderwijs)	8, 11, 12, 13, 14
vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs)	5, 11, 12
voortgezet onderwijs	6, 8, 11, 13, 14
vrij onderwijs	6
vrijheid van onderwijs	5

Bijlage 2: Lijst van geraadpleegde Vlaamse leerplannen Nederlands

Hieronder volgt een overzicht van de Vlaamse leerplannen Nederlands die geldig waren in 1999. De leerplannen zijn geordend per onderwijsnet en per graad. Als het jaar van uitgave ontbrak, werd het jaartal uit het wettelijk depotnummer (D/19...) of het jaartal uit het bestelnummer (B/19...) vermeld. Was er ook geen wettelijk depotnummer of bevatte het bestelnummer geen datum, dan werd 's.d.' genoteerd. 'VR' is in het Gemeenschapsonderwijs de afkorting voor 'Voorlopige richtlijnen'.

Gemeenschapsonderwijs (ARGO)

Voorheen: Rijksonderwijs

- ARGO 1A (s.d.). Gemeenschapsonderwijs. Vak Nederlands. Eerste graad A-stroom
- ARGO 1B/BVL (s.d.). Gemeenschapsonderwijs. Vak Nederlands. Eerste graad B-stroom (1B - BVL)
- ARGO 2/3 doorstr (D/1983-1984). Rijkssecundair onderwijs. Vak Nederlands. Leerplan eerste graad, tweede graad, derde graad - doorstroming. Gemeenschappelijke vorming
- ARGO 2/3 BSO (D/1985). Rijkssecundair onderwijs. Vakken Nederlands, Taalvaardigheid en Beroepsgericht Nederlands. Leerplan eerste graad, tweede graad, derde graad - VBSO. Gemeenschappelijke vorming, Beroepenveld Kantoor - Verkoop, Bijzondere optie Verkoop- en Kantooractiviteiten, 5de en 7de specialisatiejaren
- ARGO 2 BSO-PAV (D/1986). Rijkssecundair onderwijs. Raamplan voor de integratie van de algemene vakken in de tweede graad (3de en 4de leerjaar) - VBSO
- ARGO 3 TSO bis (D/1984). Rijkssecundair onderwijs. Vak Nederlands. Leerplan derde graad - lange kwalificatie (5de en 6de leerjaar, 7de specialisatiejaar). Gemeenschappelijke vorming en verschillende 7de specialisatiejaren
- ARGO 3 BSO-PAV (D/1986). Gemeenschapsonderwijs. Project Algemene Vakken. Derde graad BSO. Basisvorming
- ARGO 2/3 MT (VR/1991). Voorlopige richtlijnen i.v.m. de optie Moderne Talen: Nederlands (3de t/m 6de jaar)
- ARGO 33 ASO (D/1990). Gemeenschapsonderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Vak Nederlands - verbale expressie. Derde graad compl. act. en ASO III³ Bijzondere Wetenschappelijke Vorming
- ARGO 33 TSOa (s.d.). Gemeenschapsonderwijs. Vak Nederlands. TSO - derde graad - 3de leerjaar - optie Leefgroepenwerking - Bijzondere jeugdzorg
- ARGO 33 TSO b (VR/1992). Gemeenschapsonderwijs. Vak Nederlands. Voorlopige richtlijnen secundair onderwijs. TSO - derde graad - 3de leerjaar - optie Toerisme en Recreatie
- ARGO 33 BSO-PAV (s.d.). Gemeenschapsonderwijs. Project Algemene Vakken. Derde graad - 3de leerjaar – BSO

Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG)

- OVSG 1A (D/1997). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Secundair onderwijs. Leerplan AV Nederlands. Eerste graad - Eerste leerjaar A en tweede leerjaar
- OVSG 1B/BVL (D/1997). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Secundair onderwijs. Leerplan AV Nederlands. Eerste graad - Eerste leerjaar B en Beroepsvoorbereidend leerjaar
- OVSG 2 ASO/TSO/KSO (B/1991). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan Nederlands. Tweede graad - Eerste en tweede leerjaar - ASO/TSO/KSO
- OVSG 2 Verb. Expr. (B/1991). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan AV Nederlands (Verbale Expressie). Tweede graad - Eerste en tweede leerjaar - ASO/TSO/KSO - studierichtingen met 1 of 2 uur Nederlands in het complementair gedeelte.
- OVSG 2 BSO (B/1998). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan Nederlands. Tweede graad - Eerste, tweede en derde leerjaar - BSO
- OVSG 2 BSO Taalv. (B/1996). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan Nederlands (Taalvaardigheid). Tweede graad - Eerste, tweede en derde leerjaar (vervolmakingsjaar) - Beroepssecundair onderwijs. Studierichting Haartooi (vervolmakingsjaar), Kantoor en Verkoop, Verkoop en Etalage
- OVSG 3 ASO/KSO/TSO (B/1993). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan AV Nederlands. Derde graad - Eerste en tweede leerjaar - ASO/KSO: alle studierichtingen, TSO: biotechniek, industriële wetenschappen, techniek-wetenschappen
- OVSG 3 TSO bis (B/1993). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan AV Nederlands. Derde graad - Eerste en tweede leerjaar - TSO: studierichtingen met 2 of 3u Nederlands
- OVSG 3 BSO (B/1993). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan AV Nederlands. Derde graad - Eerste en Tweede leerjaar - Beroepssecundair onderwijs
- OVSG 33 TSO/KSO (B/1996). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan AV Nederlands. Derde graad - Derde leerjaar in de vorm van een specialisatiejaar - TSO/KSO
- OVSG 33 BSO (B/1994). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap. Leerplan AV Nederlands. Derde graad - Derde leerjaar - Beroepssecundair onderwijs

Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO)
Voorheen: Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs

- VVKSO 1A (1997). Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Nederlands. Eerste graad. Brussel, LICAP
- VVKSO 1B/BVL (1999). Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Nederlands. Eerste leerjaar B, beroepsvoorbereidend leerjaar. Brussel, LICAP
- VVKSO 2 ASO/KSO/TSO (1990). Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Nederlands. Tweede graad ASO-KSO-TSO. Brussel, LICAP
- VVKSO 2 BSO (1990). Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Nederlands. Tweede graad BSO. Brussel, LICAP
- VVKSO 2 BSO-PAV (1990). Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Project Algemene Vakken. Tweede graad BSO. Brussel, LICAP
- VVKSO 3 ASO/KSO/TSO (1992). Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Nederlands. Derde graad ASO-KSO-TSO. Brussel, LICAP
- VVKSO 3 BSO (1992). Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Nederlands. Derde graad BSO. Brussel, LICAP
- VVKSO 3 BSO-PAV (1992). Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Project Algemene Vakken. Derde graad BSO. Brussel, LICAP
- VVKSO 33 KSO/TSO (D/1995). Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Nederlands. Derde graad KSO-TSO - derde leerjaar. Brussel, LICAP
- VVKSO 33 BSO (1995). Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Leerplan secundair onderwijs. Duits, Engels, Frans, Lichamelijke Opvoeding, Maatschappelijke Vorming, Nederlands, Plastische opvoeding, Project Algemene Vakken, Wiskunde. Derde graad BSO - derde leerjaar. Brussel, LICAP

Bijlage 3: Citaten uit leerplannen Nederlands

A. Vlaanderen

Hieronder worden de leerplanpassages geciteerd die aan de basis lagen van Schema 4.1 en Schema 4.2 uit hoofdstuk 4. Schema 4.1 liet zien in hoeverre er in de Vlaamse leerplannen aandacht besteed werd aan de verwerving van een standaarduitspraak. In Schema 4.2 werd aangegeven in hoeverre er aandacht besteed werd aan technische aspecten van uitspraak zoals articulatie en tempo. Deze bijlage bestaat uit drie delen. Eerst worden de citaten gegeven in verband met standaarduitspraak, dan die in verband met spreektechniek. Ten slotte wordt nog een overzicht gegeven van de citaten die buiten beschouwing gelaten zijn bij de samenstelling van Schema 4.1 en 4.2. Een aantal van die citaten hebben wel betrekking op standaardtaal, maar gaan niet specifiek over uitspraak (bv. streven naar 'acceptabel Nederlands', 'verzorgde taal', 'behoorlijk spreken', 'Algemeen Nederlands spreken'). Verder staan in deze tabel de passages vermeld die wel over uitspraak gaan, maar niet over dialectvrije, zuivere uitspraak (bv. 'correcte uitspraak' of 'uitspraak' in het algemeen). De bibliografische gegevens van de Vlaamse leerplannen zijn te vinden in Bijlage 2.

Standaarduitspraak

Hieronder volgen de leerplanpassages waarin de Vlaamse leerkrachten gevraagd wordt om aandacht te besteden aan uitspraakzuiverheid, hetzij via specifieke uitspraak oefeningen, hetzij tijdens het hardop lezen van teksten.

<i>1ste graad</i>		
A-stroom	ARGO	M.b.t. leestechiek: 'Met technisch verzorgd lezen wordt bedoeld: het hardop lezen met een zuivere uitspraak, een duidelijke articulatie en een natuurlijk spreekritme [...] (p.30)
	OVSG	'Korte oefeningen i.v.m. een verzorgde uitspraak van het Nederlands ter verbetering van opvallende uitspraakfouten' (p.37)
	VVKSO	-
B-stroom	ARGO	De leerkracht onderzoekt 'welke spraakklanken in het taalgebruik van de leerlingen duidelijk afwijken van de verzorgde uitspraak'. Aan 'opvallende (bijna altijd regionale) afwijkingen' wordt systematisch aandacht besteed in uitspraak oefeningen. (p.22)
	OVSG	-
	VVKSO	-

2de graad		
ASO/TSO/KSO	ARGO	Aan 'opvallende (bijna altijd regionale) afwijkingen' wordt systematisch aandacht besteed in 'frequente, mettertijd cumulatieve' uitspraak oefeningen (p.12). Het gaat uiteindelijk niet alleen om de verbetering van de uitspraak van een paar afzonderlijke klanken, maar vooral om een verzorgde uitspraak in haar geheel.' (p.12). Er worden 'systematische, korte oefeningen' ingelast in verband met 'de verzorgde uitspraak van het Nederlands, ter verbetering van opvallende uitspraakafwijkingen (ook assimilatiegevallen).' en in verband met de uitspraak van frequente 'bastaardwoorden en vreemde woorden' (p.20) 'Met "technisch verzorgd lezen" wordt bedoeld: hardop lezen met een zuivere uitspraak en een duidelijke articulatie, met een natuurlijk spreekritme en een ongedwongen intonatie (zonder leesdreun) [...]' (p.18) <i>Verbale Expressie</i> : m.b.t. voordragen: 'Aandacht besteden aan zuivere uitspraak [...]' (p.7)
	OVSG	-
	VVKSO	-
BSO Nederlands	ARGO	'In alle gesprekssituaties moeten de leerlingen zich vlot en onbeschoord leren uitdrukken, gaandeweg met een uitspraak zonder storende dialectkleur.' (p.14) '[...] beluisteren en nazeggen in zinnestelsels van de te verbeteren klanken dragen bij tot het verwerven van een verzorgde taal' (p.14) Er worden 'systematische, korte oefeningen' ingelast in verband met de verzorgde uitspraak van het Standaardnederlands, ter verbetering van opvallende uitspraakafwijkingen (ook assimilatiegevallen)' en in verband met 'de uitspraak van frequente bastaardwoorden en vreemde woorden' (p.30)
	OVSG	-
	VVKSO	'Uitspraak, taalzuiverheid en articulatie laten ook in de tweede graad nog te wensen over. De leerkracht streeft na wat haalbaar is.' (p.8) 'De voornaamste dialectische klanken verbeteren door korte, gevarieerde oefeningen' (p.10)
PAV	ARGO	-
	OVSG	[geen apart leerplan]
	VVKSO	-

<i>3de graad</i>		
ASO/TSO/KSO	ARGO OVSG VVKSO	Zelfde leerplan als tweede graad ASO/TSO/KSO. - -
TSO bis ⁶⁷	ARGO	De leerlingen zijn erop gericht 'in geval van twijfel i.v.m. de uitspraak een naslagwerk te raadplegen' (p.11) Er worden 'frequente, mettertijd cumulatieve oefeningen' georganiseerd, waarbij systematisch aandacht wordt besteed aan 'eventuele, opvallende (vrijwel altijd regionale) afwijkingen' in de uitspraak (p.12), inclusief 'assimilatiegevallen' en de uitspraak van 'frequente bas-taardwoorden en vreemde woorden' (p.18) Met 'verzorgd lezen' wordt o.a. bedoeld: lezen 'met een zuivere uitspraak' (p.17)
	OVSG VVKSO	- [geen apart leerplan]
BSO Nederlands	ARGO OVSG VVKSO	Zelfde leerplan als tweede graad BSO. - 'Uitspraak, taalzuiverheid en articulatie laten ook in de 3de graad nog te wensen over. De leraar streeft na wat haalbaar is.' (p.7)
PAV	ARGO OVSG VVKSO	- [geen apart leerplan] -

⁶⁷ 'TSO bis' verwijst naar een leerplan bestemd voor TSO-richtingen met relatief weinig uren Nederlands.

3de graad 3de leerjaar		
ASO	ARGO	<i>Verbale expressie:</i> Bij de beoordeling is er o.a. aandacht voor 'uitspraakzuiverheid' (p.18-19).
	OVSG	[geen apart leerplan]
	VVKSO	[geen apart leerplan]
TSO / KSO	ARGO	<i>Optie Leefgroepenwerking / Bijzondere jeugdzorg:</i> Er worden 'systematische, korte oefeningen' ingelast i.v.m. 'de verzorgde uitspraak van het Standaardnederlands, ter verbetering van opvallende uitspraakafwijkingen (ook assimilatiegevallen)' (p.9). Het gaat om '(vrijwel altijd regionale) afwijkingen' waaraan aandacht wordt besteed in 'frequente, mettertijd cumulatieve oefeningen' (p.11). Daarnaast wordt geoefend op 'de uitspraak van frequente bastaardwoorden en vreemde woorden' (p.10) Leerlingen zijn erop gericht 'in geval van twijfel i.v.m. de uitspraak een naslagwerk te gebruiken' (p.9) Er is aandacht voor het 'verzorgd lezen van teksten' (p.10), wat o.a. inhoudt dat leerlingen lezen met een 'zuivere uitspraak' (p.15).
	OVSG	-
	VVKSO	-
BSO Nederlands	ARGO	[geen apart leerplan]
	OVSG	-
	VVKSO	-
PAV	ARGO	-
	OVSG	[geen apart leerplan]
	VVKSO	-

Technische aspecten van uitspraak

Hieronder volgen de passages waarin de Vlaamse leerkrachten gevraagd wordt om tijdens de les Nederlands aandacht te besteden aan technische aspecten van uitspraak.

1ste graad		
A-stroom	ARGO	<p>'De techniek van het spreken houdt in: goed articuleren, de standaardtaal gebruiken, de juiste klemtoon leggen, [...], verstaanbaar praten, [...], de ademhaling leren beheersen.' (p.17)</p> <p>'Met technisch verzorgd lezen wordt bedoeld: het hardop lezen met een zuivere uitspraak, een duidelijke articulatie en een natuurlijk spreekritme [...]' (p.30)</p>
	OVSG VVKSO	<p>-</p> <p>'[...] zijn de leerlingen tot het volgende in staat: duidelijk articuleren, spreken zonder storende haperingen [...]' (p.15)</p> <p>'[...] wordt tevens het volgende nagestreefd: een goede ademtechniek, een goed stemgebruik, een goede articulatie [...]' (p.16)</p>
B-stroom	ARGO	<p>M.b.t. technisch lezen: o.a. letten op 'leestempo' en 'articulatie'. Bij overdrachtslezen wordt eventueel ook aandacht besteed aan 'zinsmelodie', 'pauzes', 'spreekritme' (p.12-13)</p> <p>'een aangepast spreektempo en een duidelijke uitspraak hanteren', 'de juiste stemintonatie gebruiken' (p.21)</p>
	OVSG	<p>'aanwijzingen [...] om de spreektechniek te verbeteren', 'oefeningen op articulatie, intonatie, volume, tempo' (p.34)</p>
	VVKSO	<p>individuele 'korte oefenmomenten in verband met spreektechniek (articulatie en tempo)', maar geen 'klassikale uitspraak oefeningen' (p.18, 20)</p>

2de graad		
ASO/TSO/KSO	ARGO	<p>Leerlingen krijgen 'concrete richtlijnen', bv. 'je hoeft niet luid te spreken, als je maar goed articuleert' (p.14)</p> <p>'Met "technisch verzorgd lezen" wordt bedoeld: hardop lezen met een zuivere uitspraak en een duidelijke articulatie, met een natuurlijk spreekritme en een ongedwongen intonatie (zonder leesdreun) [...]' (p.18)</p> <p>'In direct verband met spreken, expressief lezen, voordragen en acteren' is er aandacht voor expressiemiddelen als 'duur, hoogte, volume, timbre' en voor 'pauzering, accentuering, intonatie, tempo, ritme'. (p.20)</p> <p><i>Verbale Expressie</i>: 'voorlezen, vertellen, samenspel, enz... met gepaste spreektoon, dictie, [...]' (p.4), 'Aandacht besteden aan [...] heldere articulatie, natuurlijke spreektoon [...]' (p.7)</p>
	OVSG	<p><i>Verbale Expressie</i>: 'voorlezen, vertellen, samenspel, enz... met gepaste spreektoon, dictie, [...]' (p.4), 'Aandacht besteden aan [...] heldere articulatie, natuurlijke spreektoon [...]' (p.7)</p>
	VVKSO	<p>'Aandacht is gevraagd voor ademtechniek, stemgebruik, articulatie'. Dit betekent wel 'dat er wel eens naar hulp van specialisten moet worden uitgekeken' (p.15)</p>
BSO Nederlands	ARGO	<p>Leerlingen krijgen 'concrete richtlijnen', bv. 'je hoeft niet luid te spreken, als je maar goed articuleert' (p.15)</p> <p>M.b.t. hardop lezen: leerlingen lezen tekst(fragment)en 'met een duidelijke articulatie, een verzorgde uitspraak en op een natuurlijke toon' (p.16)</p> <p>'In direct verband met spreken en lezen' wordt het gebruik van o.a. de volgende expressiemiddelen geoefend: 'pauzering, accentuering, intonatie, tempo' (p.30)</p>
	OVSG	-
	VVKSO	<p>'Uitspraak, taalzuiverheid en articulatie laten ook in de tweede graad nog te wensen over. De leerkracht streeft na wat haalbaar is.' (p.8)</p> <p>M.b.t. leestechiek: nastreven van een 'heldere en duidelijke uitspraak' en 'Verder dient men aandacht te hebben voor: tempo, intonatie, [...]' (p.11)</p>
PAV	ARGO	-
	OVSG	[geen apart leerplan]
	VVKSO	<p>M.b.t. leestechiek: 'aandacht voor de basisvaardigheden: [...], lezen met heldere en duidelijke uitspraak, het tempo, de intonatie, [...]' (p.9)</p>

<i>3de graad</i>		
ASO/TSO/KSO	ARGO OVSG VVKSO	Zelfde leerplan als tweede graad. - 'Aandacht wordt gevraagd voor ademtechniek, stemgebruik, articulatie, [...]'. '[...]' houdt in dat soms de hulp van specialisten moeten worden ingeroepen' (p.19)
TSO bis	ARGO	Leerlingen krijgen 'concrete richtlijnen', bv. 'Je hoeft niet luid te spreken, als je maar goed articuleert' (p.14) 'Verzorgd lezen' houdt o.a. in: lezen met een 'duidelijke articulatie', een 'natuurlijk spreekritme' en een 'ongedwongen intonatie' (p.17) Bij spreken en lezen wordt o.a. gelet op 'pauzering', 'accentuering', 'intonatie', 'tempo' (p.18)
	OVSG VVKSO	- [geen apart leerplan]
BSO Nederlands	ARGO OVSG VVKSO	Zelfde leerplan als tweede graad BSO - 'Uitspraak, taalzuiverheid en articulatie laten ook in de 3de graad nog te wensen over. De leraar streeft na wat haalbaar is.' (p.7) 'Een tekst die men expressief wil laten lezen, moet eerst klassikaal [...] worden voorbereid (rustpauzes, accenten, intonatie, ...)' (p.7)
PAV	ARGO OVSG VVKSO	- [geen apart leerplan] -

3de graad 3de leerjaar		
ASO	ARGO	<i>Verbale expressie:</i> Er worden 'korte en gevarieerde oefeningen voor het verbeteren van de ademhaling, de stemvorming, de articulatie, de accentuering, de zinsintonatie, ...' gehouden. (p.5) Bij de beoordeling is er o.a. aandacht voor articulatie, tempo, pauzering, intonatie en verstaanbaarheid (p.18-19)
	OVSG	[geen apart leerplan]
	VVKSO	[geen apart leerplan]
TSO / KSO	ARGO	<i>Optie Leefgroepenwerking / Bijzondere jeugdzorg:</i> Bij spreken en lezen is er o.a. aandacht voor 'pauzering', 'accentuering', 'intonatie' en 'tempo' (p.10, 15) Leerlingen krijgen 'concrete richtlijnen', bv. 'je hoeft niet luid te spreken, als je maar goed articuleert' (p.12) Noodzakelijk bij het hardop lezen zijn o.a. een 'duidelijke articulatie', 'een natuurlijk spreekritme' en een 'ongedwongen intonatie' (p.15).
	OVSG	-
	VVKSO	Leerlingen vragen zich bij spreekactiviteiten o.a. af: 'Ben ik verstaanbaar?'. Ze letten ook op aspecten als intonatie, articulatie, ademhaling, tempo. (p.6)
BSO Nederlands	ARGO	[geen apart leerplan]
	OVSG	'Bij het spreken let men ook op [...] duidelijke articulatie en gepaste intonatie' (p.16) 'Bij het expressief lezen let men ook op [...] duidelijke articulatie en gepaste intonatie' (p.18)
	VVKSO	-
PAV	ARGO	Bij expressief lezen is er o.a. aandacht voor 'ritme', 'klank' en 'melodie' (p.26)
	OVSG	[geen apart leerplan]
	VVKSO	-

Standaardtaal en uitspraak in het algemeen

Hieronder volgen de passages uit de Vlaamse leerplannen waarin sprake is van 'standaardtaal spreken' of 'uitspraak' in het algemeen. Deze passages zijn buiten beschouwing gelaten bij het samenstellen van schema 4.1 en 4.2 uit hoofdstuk 4.

<i>1ste graad</i>		
A-stroom	ARGO	'De leerlingen geven blijk van een positieve ingesteldheid om [...] spontaan naar de standaardtaal over te schakelen als de situatie dat vereist' (p.4) 'De leerlingen ontwikkelen binnen gepaste communicatiesituaties [...] een bereidheid om: [...] algemeen Nederlands te spreken [...]' (p.14) 'De leerlingen [...] kunnen standaardtaal gebruiken.' (p.18)
	OVSG	'Ernaar streven dat de leerlingen in elke communicatieve situatie het Algemeen Nederlands gebruiken' (p.33)
	VVKSO	'zich vlot en in een acceptabel Nederlands uitdrukken' (p.13)
B-stroom	ARGO	'Het Nederlands is het communicatiemedium' op school.', 'De standaardtaal is de norm. Elke leraar stimuleert de leerlingen telkens opnieuw om zich tijdens het lesgebeuren en daarbuiten in het Nederlands te uiten.' (p.8)
	OVSG	'Ernaar streven dat de leerlingen in elke communicatieve situatie het Algemeen Nederlands gebruiken' (p.33)
	VVKSO	'De opgedane indrukken, ervaringen, de persoonlijke gevoelens en meningen uitdrukken in een verzorgde, gepaste taal.' (p.11) 'Vlot leren communiceren is belangrijker dan zuiver AN spreken [...]' (p.12) 'Het gepaste taalregister hanteren' houdt in 'AN als standaardtaal in formele spreeksituaties' (p.19)

2de graad		
ASO/TSO/KSO	ARGO	'[...] is de leerling in staat [...] vlot, in standaardtaal, [...]' te spreken, is de leerling erop gericht 'de standaardtaal correct te gebruiken' (p.11)
	OVSG	'De leerkracht wijst op het belang van een eenvoudige maar verzorgde omgangstaal.' (p.13)
	VVKSO	'vlot en correct spreken in allerlei situaties' (p.22)
BSO Nederlands	ARGO	'is het alleszins nodig dat de leerlingen zich in een acceptabel Nederlands uitdrukken' (p.11)
	OVSG	Naast het 'veelvuldig beluisteren en lezen van keurige voorbeelden' zorgt de leerkracht voor 'ruime oefenmogelijkheden tot verzorgd [...] taalgebruik.' (p.9)
	VVKSO	<i>Leerplan Nederlands:</i> 'Behoorlijk spreken in allerlei situaties' (p.15)
		<i>Leerplan Taalvaardigheid:</i> 'Zich in verstaanbaar, begrijpelijk en zo correct mogelijk Nederlands kunnen uitdrukken' (p.6)
PAV	ARGO	'De opgedane indrukken, ervaringen, de persoonlijke gevoelens en meningen in een verzorgde taal kunnen uitdrukken.' (p.5)
	OVSG	-
	VVKSO	[geen apart leerplan]
		'Zich mondeling kunnen uiten in een verzorgde taal' (p.8)
		'De leerlingen moeten zich in een klasgesprek gedragen volgens de spelregels.' Daarbij moeten ze o.a. 'met een verzorgde taal spreken' (p.8)

<i>3de graad</i>		
ASO/TSO/KSO	ARGO OVSG	Zelfde leerplan als tweede graad. '[...] het gebruik van het Algemeen Nederlands door de leerlingen [...] bevorderen met het oog op het maatschappelijk functioneren, de persoonlijke ontwikkeling en de praktische voorbereiding op verdere studie en beroep' (p.10)
	VVKSO	'Vlot en correct spreken in allerlei situaties' (p.15) 'is het alleszins nodig dat de leerlingen: zich in een acceptabel Nederlands uitdrukken [...]' (p.14)
TSO bis	ARGO	De leerlingen zijn 'erop gericht het Standaardnederlands te gebruiken' (p.11) De leerkracht wijst de leerlingen op het gebruik van 'een eenvoudige maar verzorgde omgangstaal' (p.13)
	OVSG	'[...] het gebruik van het Algemeen Nederlands door de leerlingen [...] bevorderen met het oog op het maatschappelijk functioneren, de persoonlijke ontwikkeling en de praktische voorbereiding op verdere studie en beroep' (p.10)
	VVKSO	'Vlot en correct spreken in allerlei situaties' (p.16) [geen apart leerplan]
BSO Nederlands	ARGO OVSG VVKSO	Zelfde leerplan als tweede graad BSO. 'Behoorlijk spreken in allerlei situaties' (p.14) 'De opgedane indrukken, ervaringen, de persoonlijke gevoelens en meningen in een verzorgde taal uitdrukken.' (p.4) 'Zich in een alledaagse situatie correct en vlot uitdrukken' (p.6,7)
PAV	ARGO OVSG VVKSO	- [geen apart leerplan] 'De opgedane indrukken, ervaringen, de persoonlijke gevoelens en meningen kunnen uitdrukken in een verzorgde taal.' (p.9) 'De leerlingen moeten zich in een klasgesprek gedragen volgens de spelregels. Ze moeten daarbij o.a. 'een verzorgde taal spreken' (p.9)

3de graad 3de leerjaar		
ASO	ARGO OVSG VVKSO	<i>Verbale Expressie:</i> - [geen apart leerplan] [geen apart leerplan]
TSO / KSO	ARGO	<i>Optie Leefgroepenwerking / Bijzondere jeugdzorg:</i> De leerlingen zijn 'erop gericht het Standaardnederlands te gebruiken' (p.9) Leerkrachten wijzen op 'het belang van een eenvoudige maar verzorgde omgangstaal' (p.11)
	OVSG	'[...] het gebruik van het Algemeen Nederlands door de leerlingen [...] bevorderen met het oog op het maatschappelijk functioneren, de persoonlijke ontwikkeling en de praktische voorbereiding op verdere studie en beroep' (p.9) 'Vlot en correct spreken in allerlei situaties' (p.14)
BSO Nederlands	VVKSO	-
	ARGO OVSG	[geen apart leerplan] 'Behoorlijk spreken in allerlei situaties' (p.13) 'Bij het spreken let men ook op correcte uitspraak [...]' (p.16) 'Bij het expressief lezen let men ook op correcte uitspraak [...]' (p.18)
PAV	VVKSO	-
	ARGO OVSG VVKSO	- [geen apart leerplan] -

B. Nederland

In deze bijlage worden de Nederlandse leerplanpassages geciteerd die aan de basis liggen van paragraaf 4.3.2. In Nederland was er alleen aandacht voor technische aspecten van uitspraak.⁶⁷ De bibliografische gegevens van de Nederlandse leerplannen zijn opgenomen in de *Lijst van geraadpleegde boeken, artikelen, brochures en rapporten*.

Onderbouw	
De Boer (1990)	<ul style="list-style-type: none">• ‘Doelen van het onderwijs in spreken/luisteren [...]: [o.a.] duidelijk, verstaanbaar (technisch) spreken’ (p.58-59)• ‘Ten eerste zal de leerkracht deze leerlingen [die moeite hebben met de spreektechniek] steeds moeten stimuleren om te spreken in de klas en tussendoor aanwijzingen moeten geven voor het verbeteren van de spreektechniek. Ten tweede kunnen de leerlingen die dat nodig hebben een individuele cursus volgen waarin articulatie, intonatie, volume en tempo aan bod komen.’ (p.60)• Lessuggesties technisch spreken. In de individuele cursus technisch spreken kunnen de volgende oefeningen al dan niet met een cassetterecorder gedaan worden: Zinnen of tekstjes nazeggen of oplezen met bepaald volume [...], in bepaalde stemming [...], op bepaalde toon [...], op bepaalde toonhoogte [...], in bepaald tempo [...], met verschillende klemtonen, [...], zo onduidelijk (mompelend) en zo duidelijk mogelijk [...]' (p.61)
Verbeek (1993)	<ul style="list-style-type: none">• ‘Basisvaardigheden voor spreken/luisteren [...]: ze moeten [o.a.] technisch redelijk verstaanbaar kunnen spreken voor wat betreft zinsbouw en articulatie’ (p.28)• ‘Reflecteren op het spreken [...] [o.a.] Heb ik voldoende duidelijk en in een goed tempo gesproken?’ (p.31)

⁶⁷ Met één uitzondering: De Heer (1996:21-22) had het over ‘het zuiver uitspreken van de klanken’.

Boland e.a. (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectievragen bij mondelinge opdrachten: ‘Was ik goed te verstaan?’ (p.60), ‘Heeft hij/zij luid en duidelijk genoeg gesproken?’, ‘Heeft hij/zij niet te langzaam of te vlug gesproken?’ (al-lebei p.61)
De Boer e.a. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Advies bij spreekbeurt: ‘praat rustig en duidelijk [...]’ (I, p.11, 13) • Aandachtspunten bij het onderdeel ‘vertellen’: o.a. ‘rustig en duidelijk praten’ (I, p.16, 20, 23) • Advies bij nieuwspresentatie: o.a. ‘praat rustig en duidelijk’ (II, p.11) • Advies bij spreekbeurt/monoloog: o.a. ‘praat rustig en duidelijk’ (II, p.14, 16) • Beoordeling telefoongesprek: o.a. ‘spreektempo goed (niet te snel)?, volume goed (niet te hard of te zacht)?’ (III, p.25) • Advies bij telefoongesprek: o.a. ‘duidelijk spreken (niet te zacht, niet te snel) (III, 33, 35) • Beoordeling interview: o.a. ‘Er werd duidelijk en verstaanbaar gesproken’ (III, p.70)
Bonset e.a. (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Onder de technische kant van spreken verstaan we articulatie, intonatie, volume en tempo.’ (p.144) • ‘Ten eerste zal de leerkracht deze leerlingen [die moeite hebben met de spreektechniek] steeds moeten stimuleren om te spreken in de klas en tussendoor aanwijzingen moeten geven voor het verbeteren van de spreektechniek. Ten tweede kunnen de leerlingen die dat nodig hebben een individuele cursus volgen waarin articulatie, intonatie, volume en tempo aan bod komen.’ (p.144) • ‘Lessuggesties technisch spreken. In de individuele cursus technisch spreken kunnen de volgende oefeningen al dan niet met een cassette recorder gedaan worden: Zinnen of tekstjes nazeggen of oplezen met een bepaald volume [...], op een bepaalde toon [...], in bepaald tempo [...], met verschillende klemtonen, [...], zo onduidelijk (mompelend) en zo duidelijk mogelijk [...]’ (p.144) • ‘Essentie reflecteren op de (gesproken) tekst: [...] Heb ik luid en duidelijk genoeg gesproken?, Heb ik niet te langzaam of te vlug gesproken?, [...]’ (p.151)

Bovenbouw	
Van Gelderen & Oostdam (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Beoordeling van het referaat: met o.a. aandacht voor de gebruikte 'fonetische middelen (intonatie, tempo)' en 'verstaanbaarheid'. Belangrijke criteria voor die verstaanbaarheid zijn 'duidelijkheid van articulatie' en 'adequaatheid van volume' (p.42-46) • Beoordeling van het debat: met o.a. aandacht voor de 'gevarieerdheid van intonatie, tempo en volume' en 'verstaanbaarheid'. Belangrijke criteria voor die verstaanbaarheid zijn 'duidelijkheid van articulatie' en 'adequaatheid van volume' (p.72-77)
De Heer (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • 'Algemene eisen die aan het spreken van correct Nederlands kunnen worden gesteld: 1. het zuiver uitspreken van de klanken, 2. goed articuleren, 3. vloeiende overgangen tussen de afzonderlijke klanken aanbrengen, 4. juist accentueren, 5. mogelijkheden van de stem juist gebruiken, 6. juist ademen, een aangepast tempo hanteren [...]' (p.21-22) • Algemene tips bij een presentatie: [o.a.] 'Zorg voor een passend spreektempo', 'Zorg voor een passende intonatie', 'Zorg voor een passend volume', 'Zorg voor een harmonieus ritme', 'Zorg voor een optimale articulatie'(p.73-77) • Beoordelingsschema 'Betogen': o.a. letten op 'goed spreektempo, goede intonatie, passend volume, harmonieus ritme, optimale articulatie' (handl. p.17)
Bonset e.a. (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectie bij een voordracht: [o.a.] 'de spreker gebruikt zijn stem goed (goed tempo en volume, goede intonatie en articulatie' (p.37) • Een van de criteria bij een debat: 'de debatteerder gebruikt zijn stem goed (goed tempo en volume, goede intonatie en articulatie' (p.61) • Een van de criteria bij een groepsdiscussie: 'de deelnemers gebruiken hun stem goed (goed tempo en volume, goede intonatie en articulatie' (p.89)

Bijlage 4: Lijst van geraadpleegde schoolboeken Nederlands

De bibliografische gegevens van de geraadpleegde schoolboeken (cf. hoofdstuk 5) worden als volgt gepresenteerd. Eerst worden de Vlaamse methoden geïventariseerd, dan komen de Nederlandse methoden aan de beurt. De methoden worden besproken in alfabetische volgorde. De delen van een methode zijn gegroepeerd per leerjaar. Er werd uitgegaan van de gegevens op de titelbladzijde, eventueel nog aangevuld met gegevens uit het impressum. Vaak ontbrak het jaar van uitgave. Voor Nederland werd dan het jaartal vermeld waarin het copyright is toegekend, voor Vlaanderen het wettelijk depotnummer. De afkorting 'LB' staat voor *leerlingenboek*, 'WB' staat voor *werkboek* (= boek met invulbladen) en 'handl.' verwijst naar de handleiding voor de leerkracht.

A. Vlaanderen

Lemma

Het leerlingenboek (LB) voor leerjaar 1 tot en met 4 bevat alleen literaire en zakelijke teksten, en werd daarom niet geraadpleegd.

1 WB	CLOET, L., F. LOOSE, E. VAN HOYWEGHEN & K. VERSTRAETE (1994). <i>Lemma 1. Nederlands voor het eerste jaar. Werkboek</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
1 handl.	CLOET, L., F. LOOSE, E. VAN HOYWEGHEN & K. VERSTRAETE (1996). <i>Lemma 1. Nederlands voor het eerste jaar. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 2de, aangep. dr.
2 WB	CLOET, L., F. LOOSE, E. VAN HOYWEGHEN & K. VERSTRAETE (1996). <i>Lemma 2. Nederlands voor het tweede jaar. Werkboek</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
2 handl.	CLOET, L., F. LOOSE, E. VAN HOYWEGHEN & K. VERSTRAETE (1996). <i>Lemma 2. Nederlands voor het tweede jaar. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
3 WB	COCQUYT, L., H. HENDERICKX, E. VAN HOYWEGHEN, D. VANRYSSSELBERGHE & K. VERLEYEN (1996). <i>Lemma 3. Nederlands voor het derde jaar ASO. Werkboek</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
3 handl.	COCQUYT, L., H. HENDERICKX, E. VAN HOYWEGHEN, D. VANRYSSSELBERGHE & K. VERLEYEN (1996). <i>Lemma 3. Nederlands voor het derde jaar ASO. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
4 WB	COCQUYT, L., H. HENDERICKX, E. VAN HOYWEGHEN, D. VANRYSSSELBERGHE & K. VERLEYEN (1997). <i>Lemma 4. Nederlands voor het vierde jaar ASO. Werkboek</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel

4 handl.	COCQUYT, L., H. HENDERICKX, E. VAN HOYWEGHEN, D. VANRYSELBERGHE & K. VERLEYEN (1997). <i>Lemma 4. Nederlands voor het vierde jaar SO. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
5 LB	CAMERLYNCK, L., L. COCQUYT, R. DEBBAUT, H. HENDERICKX, B. RUTGEERTS, B. VAN GASSE (1996). <i>Lemma 5</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 3de, herw. dr.
5 handl.	CAMERLYNCK, L., L. COCQUYT, R. DEBBAUT, Y. DE MAESSCHALCK, H. HENDERICKX, B. RUTGEERTS, B. VAN GASSE (1996). <i>Lemma 5. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel [met aanv. bij de 3de dr. van het leerlingendeel]
6 LB	CAMERLYNCK, L., L. COCQUYT, R. DEBBAUT, Y. DE MAESSCHALCK & H. HENDERICKX (1996). <i>Lemma 6</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 2de, aangep. dr.
6 handl.	CAMERLYNCK, L., L. COCQUYT, R. DEBBAUT, Y. DE MAESSCHALCK & H. HENDERICKX (1994). <i>Lemma 6. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel

Melopee

1 LB	BOUSSET, H., M. STEVENS, L. VAN WAES, W. DE BOECK, J. DE SCHRYVER, R. SWINNEN, D. TERRYN, O. BAERT, M. DE KEGEL, B. DE RIDDER, E. DE RIDDER, F. DE SCHUTTER, E. EELEN, M. KESTENS, R. VAN CAUWENBERGHE & R. VANHESTE (1997). <i>Melopee 1. Leerlingenboek</i> . Deurne, Plantyn, herz. versie
1 WB	BOUSSET, H., M. STEVENS, L. VAN WAES, W. DE BOECK, J. DE SCHRYVER, R. SWINNEN, D. TERRYN, O. BAERT, M. DE KEGEL, B. DE RIDDER, E. DE RIDDER, F. DE SCHUTTER, E. EELEN, M. KESTENS, R. VAN CAUWENBERGHE & R. VANHESTE (1996). <i>Melopee 1. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn, herz. versie
1 handl.	BOUSSET, H., M. STEVENS, L. VAN WAES, W. DE BOECK, J. DE SCHRYVER, R. SWINNEN, D. TERRYN, O. BAERT, M. DE KEGEL, B. DE RIDDER, E. DE RIDDER, F. DE SCHUTTER, E. EELEN, M. KESTENS, R. VAN CAUWENBERGHE & R. VANHESTE (1996). <i>Melopee 1. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn, herz. versie
2 LB	BOUSSET, H., M. STEVENS, L. VAN WAES, W. DE BOECK, J. DE SCHRYVER, R. SWINNEN, D. TERRYN, O. BAERT, M. DE KEGEL, B. DE RIDDER, E. DE RIDDER, F. DE SCHUTTER, E. EELEN, M. KESTENS, R. VAN CAUWENBERGHE & R. VANHESTE (1998). <i>Melopee 2. Leerlingenboek</i> . Deurne, Plantyn, herz. versie
2 WB	BOUSSET, H., M. STEVENS, L. VAN WAES, W. DE BOECK, J. DE SCHRYVER, R. SWINNEN, D. TERRYN, O. BAERT, M. DE KEGEL, B. DE RIDDER, E. DE RIDDER, F. DE SCHUTTER, E. EELEN, M. KESTENS, R. VAN CAUWENBERGHE & R. VANHESTE (1997). <i>Melopee 2. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn, herz. versie

2 handl.	BOUSSET, H., M. STEVENS, L. VAN WAES, W. DE BOECK, J. DE SCHRYVER, R. SWINNEN, D. TERRY, O. BAERT, M. DE KEGEL, B. DE RIDDER, E. DE RIDDER, F. DE SCHUTTER, E. EELLEN, M. KESTENS, R. VAN CAUWENBERGHE & R. VANHESTE (1997). <i>Melopee 2. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn, herz. versie, 4de dr.
3 LB	BOUSSET, H., C. CUYVES, W. DE BOECK, E. DE RIDDER, J. DE SCHRYVER, E. EELLEN, M. HAGEDORENS, M. STEVENS, R. SWINNEN, D. TERRY, M. VAN DAMME, L. VAN WAES (1998). <i>Melopee 3. Leerlingenboek</i> . Deurne, Plantyn, herz. versie
3 WB	BOUSSET, H., C. CUYVES, W. DE BOECK, E. DE RIDDER, J. DE SCHRYVER, E. EELLEN, M. HAGEDORENS, M. STEVENS, R. SWINNEN, D. TERRY, M. VAN DAMME, L. VAN WAES (1998). <i>Melopee 3. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn, herz. versie
3 handl.	BOUSSET, H., C. CUYVES, W. DE BOECK, E. DE RIDDER, J. DE SCHRYVER, E. EELLEN, M. HAGEDORENS, M. STEVENS, R. SWINNEN, D. TERRY, M. VAN DAMME, L. VAN WAES (1998). <i>Melopee 3. Handleiding</i> . Deurne, Wolters Plantyn, herz. versie, 5de dr.
4 LB	BOUSSET, H. C. CUYVES, E. DE RIDDER, J. DE SCHRYVER, M. HAGEDORENS, W. HELSEN, J. JANSSENS, D. JASPERS, M. STEVENS, M. VAN DAMME, L. VAN WAES & F. WILLAERT (1999). <i>Melopee 4. Leerlingenboek</i> . Deurne, Wolters Plantyn, herz. versie
4 WB	BOUSSET, H. C. CUYVES, E. DE RIDDER, J. DE SCHRYVER, M. HAGEDORENS, W. HELSEN, J. JANSSENS, D. JASPERS, M. STEVENS, M. VAN DAMME, L. VAN WAES & F. WILLAERT (1999). <i>Melopee 4. Werkboek</i> . Deurne, Wolters Plantyn, herz. versie
4 handl.	BOUSSET, H. C. CUYVES, E. DE RIDDER, J. DE SCHRYVER, M. HAGEDORENS, W. HELSEN, J. JANSSENS, D. JASPERS, M. STEVENS, M. VAN DAMME, L. VAN WAES & F. WILLAERT (1999). <i>Melopee 4. Handleiding</i> . Deurne, Wolters Plantyn, herz. versie
5 LB	BOUSSET, H., C. CUYVES, W. HELSEN, M. STEVENS, L. VAN WAES & K. VERBEECK (1997). <i>Melopee 5. Taalboek</i> . Deurne, Wolters Plantyn, 2de dr.
5 handl.	BOUSSET, H., C. CUYVES, W. HELSEN, J. JANSSENS, K. SEGERS, M. VAN DAMME, L. VAN DEN DRIES, W. WATERSCHOOT & F. WILLAERT (1997). <i>Melopee 5. Taalboek. Handleiding</i> . Deurne, Wolters Plantyn, 4de dr.
6 LB	BOUSSET, H., D. CALUWÉ, C. CUYVES, W. HELSEN, L. PAY, M. STEVENS & L. VAN WAES (1997). <i>Melopee 6. Taalboek</i> . Deurne, Wolters Plantyn, 2de dr.
6 handl.	BOUSSET, H., D. CALUWÉ, C. CUYVES, W. HELSEN, L. PAY, M. STEVENS & L. VAN WAES (1997). <i>Melopee 6. Taalboek. Handleiding</i> . Deurne, Wolters Plantyn, 2de dr.

Netwerk

1 LB	VANWALLE, H., N. BROOThAERTS, M. LIPPENS, N. SCHRUERS, V. VANBUEL, P. VERHULST & L. SOLLIE (1997). <i>Netwerk 1</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
1@ WB	VANWALLE, H., N. BROOThAERTS, M. LIPPENS, N. SCHRUERS, V. VANBUEL, P. VERHULST & L. SOLLIE (1997). <i>Netwerk. Werkboek 1@</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
1t WB	VANWALLE, H., N. BROOThAERTS, M. LIPPENS, N. SCHRUERS, V. VANBUEL, P. VERHULST & L. SOLLIE (1997). <i>Netwerk. Werkboek 1t</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
1 handl.	VANWALLE, H., N. BROOThAERTS, M. LIPPENS, N. SCHRUERS, V. VANBUEL, P. VERHULST & L. SOLLIE (1997). <i>Netwerk 1. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
2 LB	VANWALLE, H., N. BROOThAERTS, M. LIPPENS, N. SCHRUERS, J. STAES, V. VANBUEL & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk 2</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
2@ WB	VANWALLE, H., N. BROOThAERTS, M. LIPPENS, N. SCHRUERS, J. STAES, V. VANBUEL & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk. Werkboek 2@</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
2t WB	VANWALLE, H., N. BROOThAERTS, M. LIPPENS, N. SCHRUERS, J. STAES, V. VANBUEL & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk. Werkboek 2t</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
2 handl.	VANWALLE, H., N. BROOThAERTS, M. LIPPENS, N. SCHRUERS, J. STAES, V. VANBUEL & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk 2. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
3@ LB	SONCK, P., C. DE COMMER, H. DUPONCHEEL, M. PAQUET, M. VAN LOON, J. VERSTRAETE & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk 3@</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
3@ WB	SONCK, P., C. DE COMMER, H. DUPONCHEEL, M. PAQUET, M. VAN LOON, J. VERSTRAETE & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk 3@. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
3@ handl.	SONCK, P., C. DE COMMER, H. DUPONCHEEL, M. PAQUET, M. VAN LOON, J. VERSTRAETE & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk 3@. Werkboek</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
3t LB	BONNE, J., H. JANSSENS, M. VAN AUWENIS, A. VAN STEELANDT, J. VERSTRAETE, L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk Nederlands 3t</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
3t WB	BONNE, J., H. JANSSENS, M. VAN AUWENIS, A. VAN STEELANDT, J. VERSTRAETE, L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk Nederlands 3t. Werkboek</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
3t handl.	BONNE, J., H. JANSSENS, M. VAN AUWENIS, A. VAN STEELANDT, J. VERSTRAETE, L. SOLLIE (1988 [1998]). <i>Netwerk Nederlands 3t. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
4@ LB	SONCK, P., C. DE COMMER, S. DE WACHTER, K. DRUYTS, M. PAQUET, J. VERSTRAETE, L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 4@</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel [Lier, Van In]

4@ WB	SONCK, P., C. DE COMMER, S. DE WACHTER, K. DRUYTS, M. PAQUET, J. VERSTRAETE, L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 4@. Werkboek</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel, 1ste dr. [Lier, Van In]
4@ handl.	SONCK, P., C. DE COMMER, S. DE WACHTER, K. DRUYTS, M. PAQUET, J. VERSTRAETE, L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 4@. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel, 1ste dr. [Lier, Van In]
4t LB	BONNE, J., H. JANSSENS, M. LIPPENS, M. VAN AUWENIS, A. VANSTEELANDT, J. VERSTRAETE & L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 4t</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel, 1ste dr., 1ste opl. [Lier, Van In]
4t WB	BONNE, J., H. JANSSENS, M. LIPPENS, M. VAN AUWENIS, A. VANSTEELANDT, J. VERSTRAETE & L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 4t. Werkboek</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel [Lier, Van In]
4t handl.	BONNE, J., H. JANSSENS, M. LIPPENS, M. VAN AUWENIS, A. VANSTEELANDT, J. VERSTRAETE & L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 4t. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel, 1ste dr. [Lier, Van In]
5@ LB	WUYTS, R., L. DE BRUYNE, M. DE LAET, J. GITTÉ, H. VAN LOOVEREN, P. VERELST, J. VERVOORT & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk Nederlands 5@. Richtingen a-b-c</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
5@ handl.	WUYTS, R., L. DE BRUYNE, M. DE LAET, J. GITTÉ, H. VAN LOOVEREN, P. VERELST, J. VERVOORT & L. SOLLIE (1988 [1998]). <i>Netwerk Nederlands 5@. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
5t LB	BEIRENS, D., M. JANSSEN, P. MORTIER, T. VANNIEUWENBORGH, M. WAUTERS & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk Nederlands 5t</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
5t WB	BEIRENS, D., M. JANSSEN, P. MORTIER, T. VANNIEUWENBORGH, M. WAUTERS & L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk Nederlands 5t. Werkboek</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
5t handl.	BEIRENS, D., M. JANSSEN, P. MORTIER, T. VANNIEUWENBORGH, M. WAUTERS, L. SOLLIE (1998). <i>Netwerk Nederlands 5t. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel
6@ LB	WUYTS, R., L. DE BRUYNE, J. GITTÉ, V. PESSEMIER, D. VAN DOSSELAER, H. VAN LOOVEREN & L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 6@</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel, 1ste dr., 1ste opl. [Lier, Van In]
6@ handl.	WUYTS, R., L. DE BRUYNE, J. GITTÉ, V. PESSEMIER, D. VAN DOSSELAER, H. VAN LOOVEREN & L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 6@. Handleiding</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel, 1ste dr. [Lier, Van In]
6t LB	BEIRENS, D., M. JANSSEN, L. WENS & L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 6t</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel, 1ste dr., 1ste opl. [Lier, Van In]

6t WB	BEIRENS, D., M. JANSSEN, L. WENS & L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 6t. Werkboek</i> . Antwerpen, Den Gulden Engel, 1ste dr. [Lier, Van In]
6t handl.	BEIRENS, D., M. JANSSEN, L. WENS & L. SOLLIE (1999). <i>Netwerk Nederlands 6t. Handleiding</i> . Lier, Van In, 1ste dr.

Nieuwe Taalstap

1 LB	Roose, M. (1993). <i>Nieuwe Taalstap 1</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
1 handl.	Roose, M. (1994). <i>Nieuwe Taalstap 1. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
2 LB	Roose, M. & C. Valcke (1994). <i>Nieuwe Taalstap 2</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
2 handl.	Roose, M. & C. Valcke (1995). <i>Nieuwe Taalstap 2. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
3 LB	ROOSE, M. (1996). <i>Nieuwe Taalstap 3a</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 5de dr.
3 handl.	ROOSE, M. (1993). <i>Nieuwe Taalstap 3. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
4 LB	COCKX, I. & B. SOERS (1994). <i>Nieuwe Taalstap 4</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
4 handl.	COCKX, I. & B. SOERS (1994). <i>Nieuwe Taalstap 4. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
5 LB	COCKX, I. (1995). <i>Nieuwe Taalstap 5</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
5 handl.	COCKX, I. (1995). <i>Nieuwe Taalstap 5. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
6 LB	ROOSE, M. & C. VALCKE (1996). <i>Nieuwe Taalstap 6</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
6 handl.	ROOSE, M. & C. VALCKE (1996). <i>Nieuwe Taalstap 6. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel

Nieuwe Taalstap Werkboek

Zoals de naam van de reeks al suggereert, gaat het hier om een werkboek in de meest letterlijke zin. Er hoort geen leerlingenboek met theorie bij.

1 WB	BOURLEZ, J., E. MEURISSE & F. VAN DEN EYNDE (1996). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 1. Nederlands voor het Eerste Leerjaar B</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel,
1 handl.	BOURLEZ, J., E. MEURISSE & F. VAN DEN EYNDE (1996). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 1. Nederlands voor het Eerste Leerjaar B. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 3de, voll. bijgew. dr.

2 WB	BOURLEZ, J., E. MEURISSE & F. VAN DEN EYNDE (1996). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 2. Nederlands voor het Beroepsvoorbereidend Leerjaar. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
2 handl.	BOURLEZ, J., E. MEURISSE & F. VAN DEN EYNDE (1996). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 2. Nederlands voor het Beroepsvoorbereidend Leerjaar. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 3de, voll. bijgew. dr.
3 WB	VAN DEN EYNDE, F., E. VEYS & E. MEURISSE (1997). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 3. Nederlands voor het Beroepssecundair Onderwijs</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
3 handl.	VAN DEN EYNDE, F., E. VEYS & E. MEURISSE (1997). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 3. Nederlands voor het Beroepssecundair Onderwijs. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 3de, voll. bijgew. dr.
4 WB	BOURLEZ, J., E. MEURISSE & F. VAN DEN EYNDE (1996). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 4. Nederlands voor het Beroepssecundair Onderwijs</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 5de, omgew. uitg.
4 handl.	BOURLEZ, J., E. MEURISSE & F. VAN DEN EYNDE (1997). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 4. Nederlands voor het Beroepssecundair Onderwijs. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 2de, omgew. uitg.
5 WB	VEYS, E. & E. MEURISSE (1997). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 5. Nederlands voor het Beroepssecundair Onderwijs</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 5de, omgew. uitg.
5 handl.	VEYS, E. & E. MEURISSE (1997). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 5. Nederlands voor het Beroepssecundair Onderwijs. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
6 WB	BOURLEZ, J., E. MEURISSE & E. VEYS (1996). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 6. Nederlands voor het Beroepssecundair onderwijs</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 2de, omgew. uitg.
6 handl.	BOURLEZ, J., E. MEURISSE & E. VEYS (1996). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 6. Nederlands voor het Beroepssecundair onderwijs. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel, 2de, omgew. uitg.
7 WB	MEURISSE, E. & E. VEYS (1998). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 7. Nederlands voor het Beroepssecundair onderwijs</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
7 handl.	MEURISSE, E. & E. VEYS (1998). <i>Nieuwe Taalstap Werkboek 7. Nederlands voor het Beroepssecundair onderwijs. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel

Signaal

1 LB	GOETHALS, S., H. IVENS, S. PICALET, L. POIGNIE, K. ROSIERS, J. VANDROMME, E. VAN HOYWEGHEN, M. VAN ISEGHEM & M.-P. VOLDERS (1997). <i>Signaal 1. Handboek. Nederlands voor het eerste jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
1 WB	GOETHALS, S., H. IVENS, S. PICALET, L. POIGNIE, K. ROSIERS, J. VANDROMME, E. VAN HOYWEGHEN, M. VAN ISEGHEM & M.-P. VOLDERS (1997). <i>Signaal 1. Werkboek. Nederlands voor het eerste jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
1 handl.	GOETHALS, S., H. IVENS, S. PICALET, L. POIGNIE, K. ROSIERS, J. VANDROMME, E. VAN HOYWEGHEN, M. VAN ISEGHEM & M.-P. VOLDERS (1997). <i>Signaal 1. Handleiding. Nederlands voor het eerste jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
2 LB	ANDRIES, A.-M., L. CLOET, S. GOETHALS, L. POIGNIE, K. ROSIERS, J. VANDROMME & E. VAN HOYWEGHEN (1998). <i>Signaal 2. Handboek. Nederlands voor het tweede jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
2 WB	ANDRIES, A.-M., L. CLOET, S. GOETHALS, L. POIGNIE, K. ROSIERS, J. VANDROMME & E. VAN HOYWEGHEN (1998). <i>Signaal 2. Werkboek. Nederlands voor het tweede jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
2 handl. (1)	ANDRIES, A.-M., L. CLOET, S. GOETHALS, L. POIGNIE, K. ROSIERS, J. VANDROMME & E. VAN HOYWEGHEN (1998). <i>Signaal 2. Handleiding deel 1. Nederlands voor het tweede jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
2 handl. (2)	ANDRIES, A.-M., L. CLOET, S. GOETHALS, L. POIGNIE, K. ROSIERS, J. VANDROMME & E. VAN HOYWEGHEN (s.d.). <i>Signaal 2. Handleiding deel 2. Nederlands voor het tweede jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
3 LB	ANDRIES, A.-M., L. COCQUYT, J. DECLERCQ, R. DE VOS, N. DOORNAERT & D. VANRYSELBERGHE (1999). <i>Signaal 3. Bronnenboek. Nederlands voor het derde jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans
3 WB	ANDRIES, A.-M., L. COCQUYT, J. DECLERCQ, R. DE VOS, N. DOORNAERT & D. VANRYSELBERGHE (1999). <i>Signaal 3. Werkboek. Nederlands voor het derde jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans
3 handl.	ANDRIES, A.-M., L. COCQUYT, J. DECLERCQ, R. DE VOS, N. DOORNAERT & D. VANRYSELBERGHE (1999). <i>Signaal 3. Handleiding. Nederlands voor het derde jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans
4 LB	BULCKAERT, W., L. COCQUYT, R. DE VOS, H. HENDERICKX & C. MARMENOUT (1999). <i>Signaal 4. Bronnenboek. Nederlands voor het vierde jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans

4 WB	BULCKAERT, W., L. COCQUYT, R. DE VOS, H. HENDERICKX & C. MARMENOUT (1999). <i>Signaal 4. Werkboek. Nederlands voor het vierde jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans
4 handl.	BULCKAERT, W., L. COCQUYT, R. DE VOS, H. HENDERICKX & C. MARMENOUT (1999). <i>Signaal 4. Handleiding. Nederlands voor het vierde jaar</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans
5 LB	COCQUYT, L., H. HENDERICKX, M. KUHN & C. MARMENOUT (1996). <i>Signaal 5</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
5 handl.	COCQUYT, L., H. HENDERICKX, M. KUHN & C. MARMENOUT (1996). <i>Signaal 5. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
6 LB	COCQUYT, L., H. HENDERICKX, M. KUHN & C. MARMENOUT (1997). <i>Signaal 6</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel
6 handl.	COCQUYT, L., H. HENDERICKX, M. KUHN & C. MARMENOUT (1997). <i>Signaal 6. Handleiding</i> . Kapellen, Uitgeverij Pelckmans, De Nederlandsche Boekhandel

Sprakeloos

Het leerlingenboek heeft hier de vorm van een werkboek.

1 WB	DE BRAUWER, J., F. PIETERS & A. VERHOEVEN (1997). <i>Sprakeloos 1</i> . Deurne, Plantyn
1 handl.	DE BRAUWER, J., F. PIETERS & A. VERHOEVEN (1998). <i>Sprakeloos 1. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn
2 WB	BEIRNAERT, S., J. DE BRAUWER, F. PIETERS & A. VERHOEVEN (1998). <i>Sprakeloos 2</i> . Deurne, Plantyn
2 handl.	BEIRNAERT, S., J. DE BRAUWER, F. PIETERS & A. VERHOEVEN (1998). <i>Sprakeloos 2. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn
3 WB	DAELMANS, R., H. GEERTS, W. MERCKEN & J. VANDIJCK (1997). <i>Sprakeloos 3</i> . Deurne, Plantyn
3 handl.	DAELMANS, R., H. GEERTS, W. MERCKEN & J. VANDIJCK (1998). <i>Sprakeloos 3. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn
4 WB	BERVOETS, D., R. DAELMANS, W. MERCKEN & J. VANDIJCK (1998). <i>Sprakeloos 4</i> . Deurne, Plantyn
4 handl.	BERVOETS, D., R. DAELMANS, W. MERCKEN & J. VANDIJCK (1998). <i>Sprakeloos 4. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn
5 WB	DAELMANS, R., K. DE SCHRYVER & A. WEYNS (1997). <i>Sprakeloos 5</i> . Deurne, Plantyn
5 handl.	DAELMANS, R., K. DE SCHRYVER & A. WEYNS (1998). <i>Sprakeloos 5. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn
6 WB	DAELMANS, R., K. DE SCHRYVER & A. WEYNS (1997). <i>Sprakeloos 6</i> . Deurne, Plantyn
6 handl.	DAELMANS, R., K. DE SCHRYVER & A. WEYNS (1998). <i>Sprakeloos 6. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn

7 WB	DAELMANS, R., K. DE SCHRYVER & R. VERSLUYS (1998). <i>Sprakeloos 7</i> . Deurne, Plantyn
7 handl.	DAELMANS, R., K. DE SCHRYVER & R. VERSLUYS (1998). <i>Sprakeloos 7. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn

Taalboeket

1 LB	MELS, H., L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1986). <i>Taalboeket 1. Basisboek</i> . Leuven, Wolters
1 WB	MELS, H., L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1986). <i>Taalboeket 1. Opdrachtenboek</i> . Leuven, Wolters
1 handl.	MELS, H., L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1986). <i>Taalboeket 1. Handleiding</i> . Leuven, Wolters
2 LB	MELS, H., H. AEYELS, L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1987). <i>Taalboeket 2. Basisboek</i> . Leuven, Wolters
2 WB	MELS, H., H. AEYELS, L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1987). <i>Taalboeket 2. Opdrachtenboek. Nederlands voor het tweede jaar secundair onderwijs</i> . Leuven, Wolters
2 handl.	MELS, H., H. AEYELS, L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1987). <i>Taalboeket 2. Handleiding. Nederlands voor het tweede jaar secundair onderwijs</i> . Leuven, Wolters
3 LB	MELS, H., H. AEYELS, P. JACOBS, L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1989). <i>Taalboeket 3. Basisboek</i> . Leuven, Wolters
3 WB	MELS, H., H. AEYELS, P. JACOBS, L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1996). <i>Taalboeket 3. Opdrachtenboek</i> . Leuven, Wolters, 5de dr.
3 handl.	MELS, H., H. AEYELS, P. JACOBS, L. DE PAUW, L. RAECKELBOOM, P. TACK & G. VERCAUTEREN (1989). <i>Taalboeket 3. Handleiding</i> . Leuven, Wolters
4 LB	UYTENDAELE, P. JACOBS, P. TACK, G. THEUNIS, A. VAN ASSCHE & M. VANDERSICKEL (1990). <i>Taalboeket 4. Basisboek</i> . Leuven, Wolters
4 handl.	UYTENDAELE, P. JACOBS, P. TACK, G. THEUNIS, A. VAN ASSCHE & M. VANDERSICKEL (1991). <i>Taalboeket 4. Handleiding</i> . Leuven, Wolters
5 LB	UYTENDAELE, J., D. DE GEEST, B. JOOSTEN, P. TACK, G. THEUNIS, P. VANDENSAVEL, F. VANDERGRAESEN, M. VANDERSICKEL & J. VAN MEENSEL (1992). <i>Taalboeket 5</i> . Leuven, Wolters
5 handl.	UYTENDAELE, J., D. DE GEEST, B. JOOSTEN, P. TACK, G. THEUNIS, P. VANDENSAVEL, F. VANDERGRAESEN, M. VANDERSICKEL & J. VAN MEENSEL (1992). <i>Taalboeket 5. Handleiding</i> . Leuven, Wolters
6 LB	UYTENDAELE, J., D. DE GEEST, M. DESLOOVERE, B. JOOSTEN, L. MISSINNE, P. TACK, P. VANDENSAVEL, K. VAN DE POEL, F. VANDERGRAESEN, M. VANDERSICKEL & J. VAN MEENSEL (1994). <i>Taalboeket 6</i> . Leuven, Wolters

6 handl.	UYTTENDAELE, J., D. DE GEEST, M. DESLOOVERE, B. JOOSTEN, L. MISSINNE, P. TACK, P. VANDENSAVEL, K. VAN DE POEL, F. VANDERGRAESEN, M. VANDERSICKEL & J. VAN MEENSEL (1996). <i>Taalboeket 6. Handleiding</i> . Leuven, Wolters
----------	--

Thematische Werkmappen

De *Thematische Werkmappen* bestaan uit invulbladen. Er hoort geen theorieboek bij. Van een paar Thematische Werkmappen heb ik geen handleiding kunnen consulteren.

1 WB School	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: School</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 handl. School	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: School. Begeleiding voor de leerkracht</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 WB Dierenplezier	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Dierenplezier</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 handl. Dierenplezier	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Dierenplezier. Begeleiding voor de leerkracht</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 WB Sport	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Sport</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 handl. Sport	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Sport. Begeleiding voor de leerkracht</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 WB Smakelijk!	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Smakelijk!</i> Oostmalle, De Sikkel
1 WB Vakantie	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Vakantie</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 handl. Vakantie	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Vakantie. Begeleiding voor de leerkracht</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 WB Veilig op de weg	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1999). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Veilig op de weg</i> . Oostmalle, De Sikkel
1 handl. Veilig op de weg	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1999). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de eerste graad: Veilig op de weg. Begeleiding voor de leerkracht</i> . Oostmalle, De Sikkel
2 WB Luchtvaart	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Luchtvaart</i> . Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.

2 handl. Luchtvaart	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Luchtvaart. Begeleiding voor de leerkracht.</i> Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
2 WB Muziek	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Muziek.</i> Oostmalle, De Sikkel, 3de dr.
2 handl. Muziek	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Muziek. Begeleiding voor de leerkracht.</i> Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
2 WB Natuur en milie u	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Natuur en milieu.</i> Oostmalle, De Sikkel, 3de dr.
2 WB Idolen	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Idolen.</i> Oostmalle, De Sikkel, 3de herw. dr.
2 WB Film	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Film.</i> Oostmalle, De Sikkel, 4de dr.
2 WB De krant	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: De krant.</i> Oostmalle, De Sikkel, 4de dr.
2 handl. Natuur & Mili eu, Idolen, Film, De krant	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1992). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Natuur en milieu – Idolen – Film - De krant. Begeleiding voor de leerkracht.</i> Oostmalle, De Sikkel
2 WB Toerisme	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1999). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Toerisme.</i> Oostmalle, De Sikkel
2 handl. Toerisme	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1999). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de tweede graad: Toerisme. Begeleiding voor de leerkracht.</i> Oostmalle, De Sikkel
3 WB Andere cultu ren	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Andere culturen.</i> Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
3 WB Misdad en straf	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Misdad en straf.</i> Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
3 WB Oorlog en vre de	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Oorlog en vrede.</i> Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
3 handl. Oorlog en vre de	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Oorlog en vrede. Begeleiding voor de leerkracht.</i> Oostmalle, De Sikkel, 2de, gew. dr.

3 WB Televisie nader bekeken	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Televisie nader bekeken</i> . Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
3 handl. Televisie nader bekeken	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Televisie nader bekeken. Begeleiding voor de leerkracht</i> . Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
3 WB Op je gezondheid	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Op je gezondheid</i> . Oostmalle, De Sikkel, 3de dr.
3 handl. Op je gezondheid	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Op je gezondheid. Begeleiding voor de leerkracht</i> . Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
3 WB Op zoek naar 'n job	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1997). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Op zoek naar 'n job</i> . Oostmalle, De Sikkel, 3de dr.
3 handl. Op zoek naar 'n job	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1996). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Op zoek naar 'n job. Begeleiding voor de leerkracht</i> . Oostmalle, De Sikkel, 2de dr.
3 WB Discriminatie	ALDERWEIRELDT, T., C. VAN ASSCHE, R. COLLAERT & J. VAN STEEN (1998). <i>Thematische werkmappen, Thema's voor de derde graad: Discriminatie</i> . Oostmalle, De Sikkel

Variaties

1 LB	SMOLENAERS, M., A. VAN ASSCHE, J. VANDIJCK & R. VANHESTE (1991). <i>Variaties 1. Tekstboek</i> . Deurne, Plantyn
1 WB	SMOLENAERS, M., A. VAN ASSCHE, J. VANDIJCK & R. VANHESTE (1995). <i>Variaties 1. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn
1 handl.	SMOLENAERS, M., A. VAN ASSCHE, J. VANDIJCK & R. VANHESTE (1996). <i>Variaties 1. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn
2 LB	SMOLENAERS, M., J. VANDIJCK, R. VANHESTE & I. VERDONCK (1992). <i>Variaties 2. Tekstboek</i> . Deurne, Plantyn
2 WB	SMOLENAERS, M., J. VANDIJCK, R. VANHESTE & I. VERDONCK (1996). <i>Variaties 2. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn
2 handl.	SMOLENAERS, M., J. VANDIJCK, R. VANHESTE & I. VERDONCK (1996). <i>Variaties 2. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn
3 LB	SMOLENAERS, M., J. VANDIJCK, R. VANHESTE & I. VERDONCK (1993). <i>Variaties 3. Tekstboek</i> . Deurne, Plantyn
3 WB	SMOLENAERS, M., J. VANDIJCK, R. VANHESTE & I. VERDONCK (1998). <i>Variaties 3. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn
3 handl.	SMOLENAERS, M., J. VANDIJCK, R. VANHESTE & I. VERDONCK (1997). <i>Variaties 3. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn

4 LB	DAELMANS, R., A. VAN ASSCHE, E. BLIJWEERT & B. VAN DER PAELT (1992). <i>Variaties 4. Tekstboek</i> . Deurne, Plantyn
4 WB	DAELMANS, R., A. VAN ASSCHE, E. BLIJWEERT & B. VAN DER PAELT (1997). <i>Variaties 4. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn
4 handl.	DAELMANS, R., A. VAN ASSCHE, E. BLIJWEERT & B. VAN DER PAELT (1997). <i>Variaties 4. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn
5 LB	DAELMANS, R., B. VAN DER PAELT & W. DE HERT (1997). <i>Variaties 5. Tekstboek</i> . Deurne, Plantyn
5 WB	DAELMANS, R., B. VAN DER PAELT & W. DE HERT (1994). <i>Variaties 5. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn
5 handl.	DAELMANS, R., B. VAN DER PAELT & W. DE HERT (s.d.). <i>Variaties 5. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn [het jaar van uitgave is weggevallen bij het inbinden van het boek]
6 LB	DAELMANS, R., W. DE HERT, N. KAMPEN & B. VAN DER PAELT (1994). <i>Variaties 6. Tekstboek</i> . Deurne, Plantyn
6 WB	DAELMANS, R., W. DE HERT, N. KAMPEN & B. VAN DER PAELT (1996). <i>Variaties 6. Werkboek</i> . Deurne, Plantyn
6 handl.	DAELMANS, R., W. DE HERT, N. KAMPEN & B. VAN DER PAELT (1996). <i>Variaties 6. Handleiding</i> . Deurne, Plantyn

B. Nederland

Goed Nederlands

1 LB	BULT, E.H., G. HARMSMA, B. HUIJSOON, J.B. VORENKAMP & P.C. WIELAND (1992). <i>Goed Nederlands 1</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij
1 handl.	BULT, E.H., G. HARMSMA, B. HUIJSOON, J.B. VORENKAMP & P.C. WIELAND (1993). <i>Goed Nederlands 1. Handleiding</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij
1 ivbo/vbo LB	BROUWER, H. & G. HARMSMA (1995). <i>Goed Nederlands 1 IVBO/VBO</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij, [cop.] 1995 [Groningen, Woltersgroep]
1 ivbo/vbo handl.	BROUWER, H. & G. HARMSMA (1995). <i>Goed Nederlands 1 ivbo/vbo. Handleiding, toetsen, diskette</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Woltersgroep]
2 vbo/mavo LB	BULT, E.H., C.G. CAROLUS, G. HARMSMA, B. HUIJSOON, C. PEPPELENBOS, J.B. VORENKAMP & P.C. WIELAND (1993). <i>Goed Nederlands 2 vm</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij
2 vbo/mavo handl.	BULT, E.H., C.G. CAROLUS, G. HARMSMA, B. HUIJSOON, C. PEPPELENBOS, L. VOERMAN, J.B. VORENKAMP & P.C. WIELAND (1994). <i>Goed Nederlands 2 vm. Handleiding</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Woltersgroep]
2 mavo/havo/vwo LB	BULT, E.H., C.G. CAROLUS, G. HARMSMA, B. HUIJSOON, C. PEPPELENBOS, J.B. VORENKAMP & P.C. WIELAND (1993). <i>Goed Nederlands 2 mhv</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij

2 mavo/havo/vwo handl.	BULT, E.H., C.G. CAROLUS, G. HARMSMA, B. HUIJSOON, C. PEPPELENBOS, L. VOERMAN, J.B. VORENKAMP & P.C. WIELAND (1994). <i>Goed Nederlands 2 mhv. Handleiding</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Woltersgroep]
2 ivbo/vbo LB	BROUWER, H., G. HARMSMA, L. VOERMAN & T. WORM (1996). <i>Goed Nederlands 2 IVBO/VBO</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Wolters-Noordhoff]
2 ivbo/vbo handl.	BROUWER, H., G. HARMSMA, L. VOERMAN & T. WORM (1996). <i>Goed Nederlands 2 ivbo/vbo. Handleiding, toetsen, diskette</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Wolters-Noordhoff]
3 havo/vwo LB	CAROLUS, C.G., G. HARMSMA, B. HUIJSOON, C. PEPPELENBOS, A. VOERMAN & P.C. WIELAND (1994). <i>Goed Nederlands 3 hv</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Woltersgroep]
3 havo/vwo handl.	BULT, E.H., C.G. CAROLUS, G. HARMSMA, B. HUIJSOON, C. PEPPELENBOS, J.B. VORENKAMP & P.C. WIELAND (1995). <i>Goed Nederlands 3 hv. Handleiding</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Woltersgroep]
3 vbo/mavo LB	CAROLUS, C.G., G. HARMSMA, B. HUIJSOON, C. PEPPELENBOS, A. VOERMAN & P.C. WIELAND (1994). <i>Goed Nederlands 3 vm</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Woltersgroep]
3 vbo/mavo handl.	CAROLUS, C.G., G. HARMSMA, B. HUIJSOON, C. PEPPELENBOS, L. VOERMAN & P.C. WIELAND (1995). <i>Goed Nederlands 3 vm. Handleiding</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Woltersgroep]
3 ivbo/vbo LB	BROUWER, H., G. HARMSMA, L. VOERMAN & T. WORM (1997). <i>Goed Nederlands 3 IVBO/VBO</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Wolters-Noordhoff]
3 ivbo/vbo handl.	BROUWER, H., G. HARMSMA, L. VOERMAN & T. WORM (1998). <i>Goed Nederlands 3 ivbo/vbo. Handleiding, toetsen, diskette</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Wolters-Noordhoff]
4 vbo/mavo LB	HARMSMA, G., C. PEPPELENBOS & J.B. VORENKAMP (1995). <i>Goed Nederlands 4 vm</i> . Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Woltersgroep]
4 vbo/mavo handl.	HARMSMA, G., C. PEPPELENBOS & J.B. VORENKAMP (1996). <i>Goed Nederlands 4 vm. Handleiding</i> . Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Wolters-Noordhoff]
4 ivbo/vbo LB	BROUWER, H., G. HARMSMA, L. VOERMAN & T. WORM (1998). <i>Goed Nederlands 4 IVBO/VBO</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Wolters-Noordhoff]
4 ivbo/vbo handl.	BROUWER, H., G. HARMSMA, L. VOERMAN & T. WORM (1998). <i>Goed Nederlands 4 ivbo/vbo. Handleiding, toetsen, diskette</i> . s.l., Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij [Groningen, Wolters-Noordhoff]

Nieuw Nederlands

1 vwo/havo LB	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND & M. SCHUH (1997). <i>Nieuw Nederlands 1 vwo/havo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
1 vwo/havo handl.	SCHLEBUSCH J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND & M. SCHUH (1997). <i>Nieuw Nederlands 1 vwo/havo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
1 mavo/havo/vwo LB	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, J. BOLAND & M. SCHUH (1997). <i>Nieuw Nederlands 1 mavo/havo/vwo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
1 mavo/havo/vwo handl.	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, J. BOLAND & M. SCHUH (1997). <i>Nieuw Nederlands 1 mavo/havo/vwo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
1 vbo/mavo LB	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, J. BOLAND & M. SCHUH (1997). <i>Nieuw Nederlands 1 vbo/mavo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
1 vbo/mavo handl.	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, J. BOLAND & M. SCHUH (1997). <i>Nieuw Nederlands 1 vbo/mavo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
1 vbo-basis LB	GOOSSEN, B., F. NIEUWENHUIS, Æ. DE VRIES, J. ZINGSTRA & J. SCHLEBUSCH (1999). <i>Nieuw Nederlands 1 vbo-basis</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
1 vbo-basis handl.	GOOSSEN, B., F. NIEUWENHUIS, Æ. DE VRIES, J. ZINGSTRA & J. SCHLEBUSCH (1999). <i>Nieuw Nederlands 1 vbo-basis. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
2 vwo/havo LB	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, M. SCHUH & R. BLANKENBORG (1998). <i>Nieuw Nederlands 2 vwo/havo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
2 vwo/havo handl.	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, M. SCHUH, W. TAKS & R. BLANKENBORG (1998). <i>Nieuw Nederlands 2 vwo/havo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
2 mavo/havo/vwo LB	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, M. SCHUH, W. TAKS & R. BLANKENBORG (1998). <i>Nieuw Nederlands 2 mavo/havo/vwo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
2 mavo/havo/vwo handl.	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, M. SCHUH, W. TAKS & R. BLANKENBORG (1998). <i>Nieuw Nederlands 2 mavo/havo/vwo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
2 vbo/mavo LB	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, M. SCHUH, W. TAKS & R. BLANKENBORG (1998). <i>Nieuw Nederlands 2 vbo/mavo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
2 vbo/mavo handl.	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH, R. LIEBRAND, M. SCHUH, W. TAKS & R. BLANKENBORG (1998). <i>Nieuw Nederlands 2 vbo/mavo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]

2 ivbo LB	DIJKMAN, E., T. EKENS, F. NIEUWENHUIS, Æ. DE VRIES & J. SCHLEBUSCH (1994). <i>Nieuw Nederlands 2 i-editie</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
2 ivbo handl.	DIJKMAN, E., T. EKENS, F. NIEUWENHUIS, Æ. DE VRIES & J. SCHLEBUSCH (1994). <i>Nieuw Nederlands 2. Docentenboek i-editie</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
3 vwo LB	SCHLEBUSCH, J., W. STEENBERGEN, R. LIEBRAND, T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH & G. VAN HOEK (1999). <i>Nieuw Nederlands 3 vwo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
3 vwo handl.	SCHLEBUSCH, J., W. STEENBERGEN, R. LIEBRAND, T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH & G. VAN HOEK (1999). <i>Nieuw Nederlands 3 vwo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
3 havo LB	SCHLEBUSCH, J., W. STEENBERGEN, R. LIEBRAND, T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH & G. VAN HOEK (1999). <i>Nieuw Nederlands 3 havo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
3 havo handl.	SCHLEBUSCH, J., W. STEENBERGEN, R. LIEBRAND, T. SCHIJF, A. SCHLEBUSCH & G. VAN HOEK (1999). <i>Nieuw Nederlands 3 havo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
3 mavo/vmbo LB	SCHLEBUSCH, A., D. KWAKKEL, T. SCHIJF, M. SCHUH, W. TAKS & R. TROMP (1999). <i>Nieuw Nederlands 3 mavo/vmbo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
3 mavo/vmbo handl.	SCHLEBUSCH, A., D. KWAKKEL, T. SCHIJF, M. SCHUH, W. TAKS & R. TROMP (1999). <i>Nieuw Nederlands 3 mavo/vmbo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
3 vbo/vmbo LB	SCHLEBUSCH, A., D. KWAKKEL, T. SCHIJF, M. SCHUH, W. TAKS & R. TROMP (1999). <i>Nieuw Nederlands 3 vbo/vmbo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
3 vbo/vmbo handl.	SCHLEBUSCH, A., D. KWAKKEL, T. SCHIJF, M. SCHUH, W. TAKS & R. TROMP (1999). <i>Nieuw Nederlands 3 vbo/vmbo. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
3 ivbo LB	DE BOER, M., F. NIEUWENHUIS, Æ. DE VRIES, J. YOONISCALI-REITH & J. SCHLEBUSCH (1995). <i>Nieuw Nederlands 3 i-editie</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
3 ivbo handl.	DE BOER, M., F. NIEUWENHUIS, Æ. DE VRIES, J. YOONISCALI-REITH & J. SCHLEBUSCH (1995). <i>Nieuw Nederlands 3. Docentenboek i-editie</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
4 mavo LB	SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, W. TAKS & R. LIEBRAND (1993). <i>Nieuw Nederlands 4 mavo-editie</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
4 mavo handl.	SCHLEBUSCH, J., R. LIEBRAND, T. SCHIJF & W. TAKS (1993). <i>Nieuw Nederlands 4 mavo-editie. Docentenboek</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
4 vbo/mavo LB	MARSCHALL, F., T. SCHIJF, B. SLUYZER & H. TOEBES (1996). <i>Nieuw Nederlands 4 vbo-mavo</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
4 vbo/mavo handl.	SCHLEBUSCH, J., R. LIEBRAND, T. SCHIJF & W. TAKS (1993). <i>Nieuw Nederlands 4 vbo/mavo-editie. Docentenboek</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff

4 ivbo LB	DE BOER, M., F. NIEUWENHUIS, Æ. DE VRIES, J. YOONISCALI-REITH & J. SCHLEBUSCH (1996). <i>Nieuw Nederlands 4 i-editie</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
4 ivbo handl.	DE BOER, M., F. NIEUWENHUIS, Æ. DE VRIES, J. YOONISCALI-REITH & J. SCHLEBUSCH (1996). <i>Nieuw Nederlands 4. Docentenboek i-editie</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff
4/5 havo LB	VAN NIEUWENHUIJSEN, I., E. ROELAND, G. SCHOONDERWOERD & W. STEENBERGEN (1998). <i>Nieuw Nederlands havo bovenbouw</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
4/5 havo handl.	VAN NIEUWENHUIJSEN, I., E. ROELAND, G. SCHOONDERWOERD & W. STEENBERGEN (1998). <i>Nieuw Nederlands havo bovenbouw. Docentenhandleiding</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
4 vwo LB	VAN NIEUWENHUIJSEN, I., E. ROELAND, G. SCHOONDERWOERD & W. STEENBERGEN (1998). <i>Nieuw Nederlands vwo 1 bovenbouw</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
4 vwo handl.	VAN NIEUWENHUIJSEN, I., E. ROELAND, G. SCHOONDERWOERD & W. STEENBERGEN (1998). <i>Nieuw Nederlands vwo bovenbouw. Docentenhandleiding deel 1</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
5/6 vwo LB	BEERNINK, L., I. VAN NIEUWENHUIJSEN, E. ROLAND, G. SCHOONDERWOERD & W. STEENBERGEN (1999). <i>Nieuw Nederlands vwo bovenbouw 2</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]
5/6 vwo handl.	BEERNINK, L., I. VAN NIEUWENHUIJSEN, E. ROLAND, G. SCHOONDERWOERD & W. STEENBERGEN (1999). <i>Nieuw Nederlands vwo bovenbouw. Docentenhandleiding deel 2</i> . Groningen, Wolters-Noordhoff [herziene editie]

Op niveau (plus)

1 mavo/havo/vwo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1997). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 1 mhv</i> . Zutphen, Thieme, 1ste dr., 2de opl.
1 mavo/havo/vwo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1997). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 1 mhv</i> . Zutphen, Thieme, 1ste dr., 2de opl.
1 vbo/mavo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1997). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 1 vm</i> . Zutphen, Thieme, 1ste dr., 2de opl.
1 vbo/mavo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1997). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 1 vm</i> . Zutphen, Thieme, 1ste dr., 2de opl.
1 ivbo/vbo LB	VAN VEEN, R., m.m.v. B. JAGER, B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 1 ivbo/vbo</i> . Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
1 ivbo/vbo WB	VAN VEEN, R., m.m.v. B. JAGER, B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Werkboek 1 ivbo/vbo</i> . Zutphen Thieme, 1ste dr., 1ste opl.

1 ivbo/vbo handl.	VAN VEEN, R., m.m.v. B. JAGER, B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 1 ivbo/vbo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 havo/vwo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 2 hv.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 havo/vwo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 2 hv.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 mavo/havo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 2 mh.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 mavo/havo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 2 mh.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 vbo/mavo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 2 vm.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 vbo/mavo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1998). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 2 vm.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 ivbo/vbo LB	VAN VEEN, R., m.m.v. B. JAGER, B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 2 ivbo/vbo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 ivbo/vbo WB	VAN VEEN, R., m.m.v. B. JAGER, B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Werkboek 2 ivbo/vbo.</i> Zutphen Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
2 ivbo/vbo handl.	VAN VEEN, R., m.m.v. B. JAGER, B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 2 ivbo/vbo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 vwo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 3 v.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 vwo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 3 v.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 havo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 3 h.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 havo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 3 h.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 vmbo/mavo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 3 vmbo/mavo gemengd/theoretisch.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.

3 vmbo/mavo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 3 vmbo/mavo gemengd/theoretisch.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 vmbo/vbo LB	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Basisboek 3 vmbo/vbo kaderberoepsgericht.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 vmbo/vbo handl.	JAGER, B., B. VAN DER VELDE, R. KRAAIJEVELD, R. VAN VEEN & W. VAN TRIER (1999). <i>Op niveau plus. Nederlands voor de basisvorming. Docentenboek 3 vmbo/vbo kaderberoepsgericht.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 ivbo LB	VAN VEEN, R.J., m.m.v. B. JAGER, J.L. VAN DER VELDE & R.A.J. KRAAIJEVELD (1996). <i>Op niveau. Methode Nederlands. Basisboek 3 IVBO.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
3 ivbo handl.	VAN VEEN, R.J., m.m.v. B. JAGER, J.L. VAN DER VELDE & R.A.J. KRAAIJEVELD (1996). <i>Op niveau. Methode Nederlands. Docentenboek 3 IVBO.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
4 mavo LB	JAGER, B., J.L. VAN DER VELDE & R.A.J. KRAAIJEVELD (1993). <i>Op niveau. Methode Nederlands. Basisboek 4 M.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.
4 mavo handl.	JAGER, B., J.L. VAN DER VELDE & R.A.J. KRAAIJEVELD (1993). <i>Op niveau. Methode Nederlands. Docentenboek 4 M.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.
4 vbo/mavo LB	JAGER, B., J.L. VAN DER VELDE, R.A.J. KRAAIJEVELD & R.J. VAN VEEN (1995). <i>Op niveau. Methode Nederlands. Basisboek 4 vbo/mavo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
4 vbo/mavo handl.	JAGER, B., J.L. VAN DER VELDE, R.A.J. KRAAIJEVELD & R.J. VAN VEEN (1995). <i>Op niveau. Methode Nederlands. Docentenboek 4 vbo/mavo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
4 ivbo LB	VAN VEEN, R.J., m.m.v. B. JAGER, J.L. VAN DER VELDE & R.A.J. KRAAIJEVELD (1997). <i>Op niveau. Methode Nederlands. Basisboek 4 IVBO.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
4 ivbo handl.	VAN VEEN, R.J., m.m.v. B. JAGER, J.L. VAN DER VELDE & R.A.J. KRAAIJEVELD (1997). <i>Op niveau. Methode Nederlands. Docentenboek 4 IVBO.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 1ste opl.
4/5 havo LB	JAGER, B., R.A.J. KRAAIJEVELD, H. JONGSMA & J.H.J. VAN DE POL (1994). <i>Op niveau taalvaardig. Methode Nederlands. Leerlingenboek 4/5 havo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 2de opl.
4/5 havo handl.	JAGER, B., R.A.J. KRAAIJEVELD, H. JONGSMA & J.H.J. VAN DE POL (1994). <i>Op niveau taalvaardig. Methode Nederlands. Docentenboek 4/5 havo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr., 3de opl.
4 vwo LB	JAGER, B., R.A.J. KRAAIJEVELD, H. JONGSMA & J.H.J. VAN DE POL (1994). <i>Op niveau taalvaardig. Methode Nederlands. Leerlingenboek 4 vwo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.
4 vwo handl.	JAGER, B., R.A.J. KRAAIJEVELD, H. JONGSMA & J.H.J. VAN DE POL (1994). <i>Op niveau taalvaardig. Methode Nederlands. Docentenboek 4 vwo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.

5/6 vwo LB	JAGER, B., R.A.J. KRAAIJEVELD, H. JONGSMA & J.H.J. VAN DE POL (1995). <i>Op niveau taalvaardig. Methode Nederlands. [Leerlingenboek] 5/6 vwo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.
5/6 vwo handl.	JAGER, B., R.A.J. KRAAIJEVELD, H. JONGSMA & J.H.J. VAN DE POL (1995). <i>Op niveau taalvaardig. Methode Nederlands. Docentenboek 5/6 vwo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.
4/5 havo & 4/6 vwo LB	JONGSMA, H., P. MERKX, J. VAN DE POL & E. FLIER (1998). <i>Topniveau. Taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase. Informatieboek havo/vwo.</i> Met bijdragen van Ruud Kraaijeveld. Zutphen, Thieme, 1ste dr., 2de opl.
4/5 havo WB	JONGSMA, H., E. FLIER, P. MERKX & J. VAN DE POL (1998). <i>Topniveau. Taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase. Verwerkingsboek 4/5 havo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.
4 vwo WB	JONGSMA, H., E. FLIER, P. MERKX & J. VAN DE POL (1998). <i>Topniveau. Taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase. Verwerkingsboek 4 vwo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.
5/6 vwo WB	JONGSMA, H., E. FLIER, P. MERKX & J. VAN DE POL (1998). <i>Topniveau. Taalvaardigheid Nederlands voor de tweede fase. Verwerkingsboek 5/6 vwo.</i> Zutphen, Thieme, 1ste dr.