7 Luistervaardigheid

snapt meteen wat er gezegd wordt	3	2		1	0	snapt pas na herhaling(en) wat er gezegd wordt

De maximumscore is 7 x 3 = 21 punten. Als iedere punt minder een halve cijferpunt waard is, worden 20 punten een 9,5, 19 punten een 9 enzovoort. Voordeel van een vierpuntsschaal (en van elke schaal met een even aantal scoremogelijkheden) is dat je nooit in het midden kunt gaan zitten, waar beoordelaars vaak toe neigen. In dit beoordelingsinstrument weegt woordenschat door de onderscheiding van twee subaspecten dubbel zo zwaar als de andere aspecten. Dat lijkt gerechtvaardigd door het grote belang van woorden voor de communicatie.

8 *Geluidsopname*

Vanzelfsprekend is beoordeling op grond van een opname een stuk betrouwbaarder dan live, omdat terugdraaien mogelijk is, de tijdsdruk daardoor ontbreekt en de toetsafnemer, als die tegelijk beoordelaar is, niet afgeleid wordt door andere taken zoals vragen stellen of een rol spelen. Beoordelen uitsluitend op grond van een audio-opname (bijvoorbeeld in een talenpracticum of computerlokaal) kan nadelig uitpakken voor de leerling als de opname technisch slecht is, of als de leerling goed non-verbaal communiceert, wat in de opname niet te horen is.

Met name beginnende, maar ook meer ervaren beoordelaars kunnen enorm veel leren van audio-opnamen. Je ontdekt een wereld aan details die je bij live luisteren gewoon niet registreert.

9 *Uitslag*

Het kan de gewoonte zijn, en het is natuurlijk ook een mooie service aan de leerling, dat hij de uitslag meteen na de toets krijgt, maar dat is geen wet van Meden en Perzen. Het kan in het belang zijn van een zorgvuldige beoordeling dat de uitslag pas na verloop van tijd komt, bijvoorbeeld om overleg tussen meerdere beoordelaars, als die er zijn, mogelijk te maken, of natuurlijk om de beoordelaar(s) in staat te stellen om nader te beoordelen op grond van opnamen.

Er bestaan talloze varianten van spreektoetsen en beoordelingsinstrumenten. Cito heeft in de loop van de jaren verschillende toetsmodellen met bijbehorende beoordelingsinstrumenten uitgegeven. De didactiek van de gespreks- en spreekvaardigheid is volop in ontwikkeling.

Zie voor algemene kwesties hoofdstuk 5 *Toetsing*.

DEEL III
Deelvaardigheden

12

Uitspraak en spelling

12.1 Functie van uitspraak en spelling in de vaardigheden

De klank is het kleinste element van taal. De letter is de schriftelijke representatie van de klank, althans in talen met een alfabetisch schrift (er bestaan ook syllabische schriftsoorten en woordschriftsoorten). Het grondidee van een alfabetisch schrift is: voor elke klank één teken. Maar helaas bestaat er geen taal met een klanktekenrelatie van één op één.

In normaal taalgebruik treden klanken altijd in combinatie met elkaar op. Een luisteraar hoort geen aparte klanken, maar een klankstroom. Klanken van elkaar onderscheiden vergt nadere analyse, die nog niet zo eenvoudig is. De lezer ziet evenmin aparte letters. Luisteraar en lezer zoeken in de klankstroom c.q. letterbrij betekenisdragende eenheden, namelijk woorden en woordgroepen (zie paragraaf 3.1 *Taal begrijpen: bottom-up en top-down*). Uit leesonderzoek is bekend dat de blik van een lezer niet gelijkmatig en lineair langs de letters glijdt, maar sprongetjes maakt. De blik springt van fixatie naar fixatie. Hoe geoefender de lezer, des te groter de eenheden die in één fixatie als geheel herkend worden: woorden en woordgroepen. Eén verkeerde letter wordt vaak niet geregistreerd; het zijn dus in zeker opzicht de betere lezers die hun eigen of andermans typefouten niet zien.

Typisch voor de geoefende lezer is ook dat de woorden niet verklankt hoeven te worden. De visuele indruk van een woordbeeld activeert in het mentaal lexicon direct de betekenis, het concept dat ermee verbonden is. Tussenkomst van de klankvorm is niet nodig. Voor ongeoefende lezers, dus kinderen in de moedertaal en leerders van een vreemde taal, ligt dat aanvankelijk anders.

12.1.1 Klanken

We doen nu alsof 'taalklank' iets eenduidigs is. Bij nadere beschouwing valt dat tegen. Neem het Nederlandse woord *rammelaar*. Daar lijkt twee keer dezelfde klank /r/ in voor te komen. In werkelijkheid klinkt de laatste /r/ heel anders dan de eerste, bij dezelfde spreker. Heel opvallend is dat bij gebruikers

van de zogenoemde 'Gooise *r*' aan het eind van woorden en lettergrepen, de /r/ op een Amerikaanse /r/ lijkt. Maar ook tussen sprekers onderling zijn er verschillen. De eerste /r/ in *rammelaar* kan rollend met de tong of brouwend met de huig gevormd worden. Ook de ene tong-/r/ is de andere niet, en hetzelfde geldt voor alle brouw-/r/'en die er zijn. Het is een wonder dat iedere Nederlandstalige peuter zulke verschillende uitspraken van het woord *rammelaar* toch tot één woord weet terug te voeren.

Taalwetenschappers maken een onderscheid tussen fonologie en fonetiek. De fonologie houdt zich bezig met de betekenisonderscheidende klanken, die fonemen genoemd worden. Elke taal heeft haar eigen fonologisch systeem, dat wil zeggen haar eigen stelsel van betekenisonderscheidende klanken. De fonologie houdt zich niet bezig met de concrete realisaties en alle varianten van elk foneem. Zij definieert het foneem als de kleinste betekenisonderscheidende taaleenheid: als in het Nederlands *ram* iets anders betekent dan *lam*, dan zijn /r/ en /l/ fonemen. Dat de ene /r/ de andere niet is, dat is zaak van de fonetiek, die bijvoorbeeld met behulp van geavanceerde geluidsapparatuur en computerbewerkingen realisaties van fonemen analyseert, assimilatieverschijnselen bestudeert enzovoort.

Ieder mens kan als luisteraar wennen aan afwijkende accenten. Een Nederlandstalige kan zowel een Hagenaar als een Vlaming als een Surinamer als een Nederlandssprekende Amerikaan leren verstaan, tenminste als de afwijkingen niet al te groot zijn. Voorwaarde is ook dat de luisteraar enige tijd krijgt om te wennen aan een voor hem nieuw accent, dat is in feite: om uit wat hij hoort, af te leiden wat de belangrijkste systematische afwijkingen van de hem al bekende foneemrealisaties zijn. Als je eenmaal – bewust of onbewust – ontdekt hebt dat een *au*-achtige klank in het Nederlands van veel Engelstaligen een *ui*-klank moet voorstellen, raak je niet zo snel meer in de war van woorden als *kauf*, *snaut* of *autwauven*.

De fricatieve Engelse *th*-klank /θ/ ligt fonetisch in de buurt van de *s*-klank, en daarom zeggen veel Nederlandstaligen bijvoorbeeld *senks* en *smis* waar *thanks* en *smith* bedoeld zijn. Dat doen ze omdat in het Nederlandse fonologische systeem veel 'lege ruimte' om de /s/ heen is. Maar in die voor Nederlandstaligen grote '/s/-ruimte' brengt het Engelse fonologische systeem twee gescheiden fonemen onder, de /s/ en de /θ/.

De uitspraak is een van de gebieden waarop mensen buitengewoon resistent kunnen zijn, in die zin dat ze altijd en eeuwig een accent blijven houden, hoe goed ze de vreemde taal verder ook beheersen. De oorzaak kan onder andere liggen in de leeftijd waarop men een nieuwe taal leert: veel mensen verliezen vanaf een bepaalde leeftijd het vermogen om een nieuwe taal accentloos te leren spreken; men legt de grens meestal bij 10 tot 12 jaar. Maar er zijn wel degelijk mensen die ook op latere leeftijd nog een native of bijnative uitspraak kunnen verwerven.

12.1.2 Woorden, klanken, fonemen, letters

Als een kind op circa zesjarige leeftijd zijn moedertaal leert schrijven, beheerst het die taal al verregaand, dus ook het fonologisch systeem van die taal, receptief en productief. Het heeft ook een perfecte native uitspraak waarvan de meeste vreemdetaalleerders alleen maar kunnen dromen. Toch blijkt dat elk kind moet leren woorden in fonemen te ontleden, voordat het die fonemen in letters kan omzetten.

In zekere mate kan een kind woorden als gehelen leren schrijven, zonder aan elke letter een aparte foneemwaarde toe te kennen. Dan is bijvoorbeeld het geschreven woord *dop* een figuur die uit drie rondjes bestaat met op bepaalde plekken twee stokken. Je zou zeggen: als het einddoel is dat het kind als geoefende lezer een woord in één fixatie als geheel herkent, dan is dat zinvol. Maar het is natuurlijk onmogelijk en ook niet zinvol om alle woorden als gehelen te leren schrijven, alsof het alfabetische schrift een woordschrift zou zijn zoals het Chinees. Het grote voordeel van een alfabetisch schrift is nou juist dat je met een beperkt aantal letters een enorm aantal woorden kunt schrijven, precies zoals je met een beperkt aantal fonemen een enorm aantal woorden kunt vormen.

Maar niet alle kinderen slagen er even snel en even goed in om te ontdekken dat het woord *rook* te ontleden is in drie fonemen /r/, /o:/ en /k/. Bij bepaalde vormen van dyslexie speelt een onvermogen tot woordklankontleding een rol, hetgeen dus niet te merken hoeft te zijn aan het normale mondeling gebruik van de taal.

Is het voor het kind al een flink leerproces om in woorden aparte fonemen bewust te onderscheiden, daarna moeten met die fonemen ook nog bepaalde lettertekens verbonden worden. Begonnen wordt altijd met een-op-een-klanktekenrelaties, maar vervolgens loopt het kind al snel tegen allerlei complicaties op. Het leert eerst het verschil tussen bijvoorbeeld *lat* en *laat*. Je zou zeggen (en dat doen kinderen ook): als je dan bijvoorbeeld *-en* achter die woorden zet, krijg je dus *(één) lat – (twee) laten* en *(ik) laat – (wij) laaten*.

Maar in het Nederlands is dat helaas niet zo simpel en logisch geregeld. 'Wij' vinden dat er een verschil moet zijn tussen 'open' en 'gesloten' lettergrepen, en dat we in 'open' lettergrepen geen dubbele klinkerletters moeten schrijven (behalve dan in woorden als *twee* en *mee*). Dat is lastig, want dat heeft tot gevolg dat we in *latten* de letter *t* dubbel moeten schrijven, ook al wordt de daarmee aangeduide medeklinker helemaal niet dubbel uitgesproken. De verdubbeling van de medeklinkerletter heeft dus geen betekenis voor zijn eigen klank, maar alleen voor die van de klinker ervóór. Het probleem zou simpel opgelost kunnen worden door te besluiten dat we afstappen van dat idee van 'open' en 'gesloten' lettergrepen; dan hoeven we alleen klinkers enkel of dubbel te schrijven, niet ook nog eens medeklinkers.

Naast dergelijke ingewikkelde en inefficiënte regels bestaan er ook veel spellingen waarvoor vanuit de huidige stand van de taal helemaal geen regel te geven is, maar die per stuk ingeprent moeten worden. Voor een groot deel zijn ze historisch bepaald. Voorbeeld: de Nederlandse *ij* is een oude schrijfwijze voor een lange *i*-klank /i:/. Die heeft zich in het Standaardnieuwnederlands ontwikkeld tot een klank die samenvalt met de klank die vanouds met de letters *ei* werd aangeduid. Die voormalige *i*-woorden blijven we braaf met de (internationaal unieke) lettercombinatie *ij* schrijven, meestal zonder te weten waarom. Als je Nederlands wilt leren schrijven, moet je gewoon uit je hoofd leren dat *klein* met een 'korte' *ei*, maar *fijn* met een 'lange' *ij* geschreven wordt. Natuurlijk, het blijft leuk voor leraren Nederlands en voor het Groot Dictee der Nederlandse Taal om *leiden* en *lijden*, *vleien* en *vlijen*, *karwei* en *karwij*, *uitweiden* en *inwijden* uit elkaar te houden. Hetzelfde geldt voor *ou* en *au*, *g* en *ch*.

Overigens zijn de Nederlandse klanktekenrelaties nog heilig vergeleken bij de Engelse. Daar wordt bijvoorbeeld een en dezelfde *oe*-achtige klank [u:] in de spelling door een groot aantal letters en lettercombinaties gerepresenteerd: *to*, *too*, *you*, *drew*, *flu*, *glue*, *through*. Omgekeerd staat bijvoorbeeld *ough* voor een groot aantal verschillende klanken: *through*, *though*, *thought*, *plough*, *rough*.

Het Latijnse alfabet is door een groot aantal volkeren en culturen overgenomen en daarbij misbruikt voor eigen doeleinden, namelijk voor de eigen taal, eigen historische klankontwikkelingen, eigen conventies en geheel eigen variaties op de logica. Om duidelijkheid te scheppen over de klanken hebben wetenschappers fonetische schriften ontwikkeld, helaas ook weer in uiteenlopende varianten. Dat zijn dan trouwens meestal maar gedeeltelijk fonetische en in zekere mate fonologische schriften, waarbij allerlei fonetische verschillen verwaarloosd worden. Een voorbeeld: de klinker in de Nederlandse woorden *meet* en *meer* wordt in fonetisch schrift vaak als /e:/ geschreven, hoewel deze klinker vóór een /r/ een heel andere klank heeft dan voor andere medeklinkers. Welke /r/ bedoelt u trouwens?

12.1.3 Uitspraak: klanken oefenen ≠ klanktekenrelaties oefenen

In natuurlijke taalleerprocessen geldt: in den beginne is de klank, vervolgens wordt die herkend als foneem, daarbij hoort dan op een gegeven moment een letter. In de geschiedenis van de mensheid bestonden klank en foneem al zeker honderdduizend jaar vóór de letter. Maar in het vto geldt meestal: in den beginne is de letter, daarbij hoort op een gegeven moment een foneem. In de basisschool vraagt de leraar: 'Hoe schrijf je de (klank) ...?', in het vto vraagt zijn collega: 'Hoe spreek je de (letter) ... uit?' Dat heeft tot gevolg dat veel mvt-docenten bij de term 'uitspraak' meteen aan voorlezen denken. 'Uitspraak oefenen' is vanzelf 'voorlezen'.

Dat is een misvatting. Uitspraak staat in principe geheel los van het schrift. Uitspraak is een klank uitspreken, een foneem realiseren. Een uitspraakoefening is een klank horen en nadoen, al of niet in context.

Voorlezen heeft een functie in de beginfase van het proces van leren lezen. Het is dan geen voorlezen (voor een toehoorder), maar hardop lezen (voor jezelf), om de relatie te leggen met de gesproken woorden die je al kent. Dit is typisch voor wat onervaren en/of gehandicapte lezers doen. In het moedertaalonderwijs wordt ernaar gestreefd om kinderen tijdig naar het stil lezen te brengen. In het vto lijkt het er nogal eens op dat de leerlingen zo lang mogelijk in de fase van het hardop, verklankend lezen vastgehouden moeten worden.

12.1.4 Assimilatie, elisie, klemtoon, intonatie

De klank, of taalkundig gezegd het foneem, mag dan het kleinste element van taal zijn, een klank komt zelden alleen. Binnen woorden en ook tussen woorden beïnvloeden klanken elkaar. Een veelvoorkomend verschijnsel is assimilatie. Een voorbeeld daarvan in het Nederlands is de eerste *k* van *zakdoek*. Onder invloed van de stemhebbende *d* wordt de voorafgaande *k* ook stemhebbend, zodat daar een klank ontstaat die niet in het Nederlandse fonologische systeem, maar alleen in leenwoorden als *joggen* of *legging* voorkomt.

Elisie is weglating. Een Nederlands voorbeeld daarvan is de slot-*n* na een onbeklemtoonde *e*, zoals in meervoudsvormen van werkwoorden en zelfstandige naamwoorden: *Veel leerlinge hadde hun boeke vergete*. In het Oost- en Noord-Nederlands wordt juist niet de *n*, maar de *e* weggelaten: *Veel leerlingn hadn hun boekn vergeetn*. Het omgekeerde van elisie komt ook veel voor: een klank wordt ingevoegd, bijvoorbeeld om te verhinderen dat twee klinkers op elkaar volgen: *Opeens hoordenik een knal, Opeens hoordenie* of *hoordedie een knal*.

Klemtoon speelt een rol binnen woorden, maar ook binnen zinnen. Daar zijn klemtoon en intonatie belangrijk voor de betekenis. Je kunt het zinnetje *Die jas vond hij niet te duur* op zeven verschillende manieren intoneren, met de nadruk op telkens een ander woord, en bij elke intonatie moet je je een andere context voorstellen, dus verandert de betekenis (*De andere (jas) wel; Dat jack wel; Nu wel; Zij wel*; enzovoort). Ook kun je door intonatie dezelfde zeven zinnen, die volgens de grammatica stellend zijn, vragend maken: *Die jas vond hij niet te duur?*

In het schrift worden verschijnselen als assimilatie, elisie, klemtoon en intonatie grotendeels niet weergegeven. Ze zijn niettemin heel belangrijk voor iemand die een vreemde taal wil of moet leren. De meeste van deze verschijnselen worden niet expliciet onderwezen, maar worden geleerd – áls ze geleerd worden – door te luisteren naar (spontaan) gesproken gebruik van de doeltaal: grotendeels onbewust, zoals de moedertaal geleerd wordt.

12.2 Uitspraak en spelling leren

12.2.1 Uitspraak en spelling: natuurlijk en 'onnatuurlijk'

In het vto staat de geschreven taal zoals gezegd vaak op de eerste plaats. Eerst worden de letters van het alfabet behandeld met de klanken die er in de doeltaal bij horen. Als de doeltaal een niet-Latijns schrift heeft, bijvoorbeeld het cyrillische of Arabische, moet dat eerst geleerd worden. Normaal luisteren, zonder geschreven tekst erbij, lijkt aanvankelijk onmogelijk te zijn; pas na verloop van tijd, als het lezen al aardig geoefend is, wordt geoefend met luisterteksten.

Die situatie is begrijpelijk vanuit twee achtergronden: de ontstaansgeschiedenis van het vto, en het gemak voor leerlingen en docenten. De mvt konden in de negentiende en twintigste eeuw als schoolvakken en academische disciplines alleen status verwerven door zich te richten op hoog in aanzien staande, geschreven teksten, in concurrentie met het Latijn, dat al tweeduizend jaar de taal van godsdienst, literatuur en wetenschap was (zie paragraaf 7.2.1 *De 'moderne' vreemde talen als schoolvakken*). Ook het moedertaalonderwijs richt zich traditioneel in de eerste plaats op lezen en schrijven.

Het andere aspect is dat lezen en schrijven in een vreemde taal makkelijker zijn dan luisteren en spreken, tenminste voor leerlingen die goed gealfabetiseerd zijn. Klanken zijn veel lastiger van elkaar te onderscheiden dan letters. Klanken zijn vluchtig, komen in stromen langs, worden door elkaar en door de sprekers beïnvloed. Letters staan stil en staan zwart-op-wit, ze zijn altijd duidelijk gesegmenteerd en je kunt de tijd nemen om ze te bekijken (zie paragraaf 3.4 *Verschillen tussen luisteren en lezen* en 9.1 *Luisteren en leren luisteren*).

12.2.2 Leerlingen: van schriftafhankelijkheid tot lees- en spellingproblemen

Schriftafhankelijkheid

Veel leerlingen zijn meer auditief ingesteld en/of lezen en schrijven niet makkelijk en/of niet graag, sommigen hebben in mindere of meerdere mate last van dyslectische verschijnselen. Zij worden door de sterk schriftelijke gerichtheid van het vto juist benadeeld in plaats van bevoordeeld. Zij hebben baat bij onderwijs dat de gesproken taal niet steeds op basis van en via geschreven taal benadert.

Ongetwijfeld is het schrift een belangrijk hulpmiddel voor veel leerlingen, onder andere op de volgende punten:

- Bij uitspraakproblemen en bij het luisteren is het schrift een handig *analyse-* of *segmentering*sinstrument: het helpt om een gestructureerd beeld te krijgen van het geheel van een woord, van woordgroepen en van zinnen waarvan de klankstroom een vaag en ongrijpbaar geheel vormt.
- Ook voor het *inprenten* van woorden en woordgroepen kan het schriftbeeld helpen; het visuele woordbeeld kan het auditieve woordbeeld ondersteunen en versterken.

Hier staan, ook voor goed gealfabetiseerde leerlingen, nadelen tegenover:

- Leerlingen kunnen zo afhankelijk zijn of worden van het schriftbeeld, dat ze faalangstig worden en in paniek raken als ze het alleen met de klankvorm moeten doen.
- Op uitspraakgebied kunnen leerlingen langer dan nodig blijven uitgaan van simplificaties. De letters zijn in het Duits en het Nederlands dezelfde, dus wordt de neiging versterkt om de *l* in *voll* net zo 'rond' uit te spreken als in *vol*. De leerling leert: de Engelse *a* wordt uitgesproken als de Nederlandse *e*, dus hij spreekt *man* net zo uit als *men*.
- Leerlingen kunnen zich bij het inprenten van woorden zo eenzijdig concentreren op het schriftbeeld dat ze de klankvorm niet direct onthouden maar alleen indirect af kunnen leiden – innerlijk kunnen 'oplezen' – uit het ingeprente schriftbeeld.

Het schrift is weliswaar voor veel leerlingen een plezierig hulpmiddel, te vergelijken met een stoel bij het schaatsen of een kruk bij het lopen, maar het kan op een gegeven moment ook in de weg zitten.

Lees- en spellingproblemen

Leerlingen met vormen van dyslexie kunnen uitstekende vreemdetaalleerders zijn en toch grote problemen hebben in het vto, doordat dat zo schriftelijk gericht is. 'Dyslexie' is een verzamelnaam voor een groot aantal verschillende problemen; wij spreken hier verder alleen over lees- en spellingproblemen.

Een onontbeerlijke deelvaardigheid bij het lezen is het onthouden van geschreven woordbeelden. Dat is de basis van efficiënt lezen: een korte blik is voldoende om het woordbeeld te herkennen, waardoor onmiddellijk, zonder tussenkomst van verklanking, het bijbehorende concept (de betekenis) uit het mentaal lexicon afgeroepen wordt. Symptomen van *leesproblemen* kunnen zijn:

- Leerlingen blijven langzaam, spellend en verklankend lezen en maken daarbij fouten als: letters 'niet zien staan', letters verwisselen (ze lezen *must* waar *muts* staat).
- Leerlingen lezen wel snel, maar overmatig radend en daardoor vaak verkeerd; ze kijken bijvoorbeeld alleen naar de eerste letter of naar een opvallend groepje letters en 'lezen' in plaats van het woord dat er staat, een ander woord.

Spellingproblemen kunnen liggen op een of meer van de volgende terreinen:

terreinen	symptomen
woordklankanalyse	Leerlingen slaan bij de analyse klanken over, verwisselen ze van plaats (en schrijven daarom bijvoorbeeld *muts* i.p.v. *must*, *lauhg* i.p.v. *laugh*).
onderscheiding van letters	Leerlingen verwisselen bijvoorbeeld soms *b*, *p*, *d* en *q* en/of hebben erg veel moeite met nieuwe letters en diacritische tekens (bijvoorbeeld Duits *ß*, *ä* enzovoort, Frans *ç*, *è*, *é*, *ê*, enzovoort).
herkenning van doeltaalklanken	Leerlingen registreren onbekende klanken of klankcombinaties als bekende (Nederlandse) klanken.
klanktekenrelatie	Leerlingen hanteren Nederlandse klanktekenrelaties i.p.v. doeltalige (en schrijven bijvoorbeeld *snel* en *bleud* voor Duits *schnell* en *blöd*, *meek* en *muts* voor Engels *make* en *much*, *coeto* en *vaci* voor Frans *couteau* en *voici*.

Schema 12.1 Spellingproblemen

12.3 Uitspraak en spelling onderwijzen

12.3.1 Uitspraak onderwijzen

Receptief

Het is belangrijk om leerlingen vroeg te confronteren met spontaan gesproken taal. De neiging bestaat om als luistermateriaal in de onderbouw voorgelezen teksten te gebruiken. Belangrijke en begrijpelijke redenen daarvoor zijn de wens om het taalaanbod zorgvuldig te doseren, en de wens om duidelijke articulatie en een niet te hoog spreektempo aan te bieden. Maar de overgang naar echte spontaan gesproken taal zal ooit gemaakt moeten worden. En de verschillen zijn groot: in articulatie, in tempo, in intonatie, in assimilaties, elisies en niet te vergeten in woordenschat, grammatica en stijl.

Ook bij spontaan gesproken taal blijft de vraag: wat is 'de' uitspraak? Er bestaat voor bijna elke taal wel een variant die 'de standaardtaal' genoemd wordt, inclusief 'de standaarduitspraak'. Je hoort soms een soort negatieve definitie van die standaardtaal en die standaarduitspraak; die houdt in dat je aan de uitspraak niet moet kunnen horen uit welke streek de spreker komt (dus geen dialectale kenmerken) en uit welke sociale laag de spreker komt (dus geen sociolectale kenmerken). Zo'n definitie is natuurlijk glibberig. Evengoed kunnen mensen het wel redelijk eens worden over wat 'standaard' is in een bepaalde taal, bijvoorbeeld aan de hand van de uitspraak van de gemiddelde nieuwslezer in de audiovisuele media.

Toch stuit je ook daar al snel op regionale en/of nationale verschillen. Bij veel talen is wel duidelijk welke variant de meest erkende is, namelijk die van het politiek en/of economisch en/of cultureel meest dominante land (of streek). Maar bijvoorbeeld bij het Engels wordt het al problematisch. In Nederland is het Engelsonderwijs nog steeds hoofdzakelijk gericht op Engeland, maar in feite zijn de Verenigde Staten in Nederland invloedrijker, zeker cultureel, maar ook in veel andere opzichten.

Engels is het duidelijkste geval van een taal die heel veel als lingua franca gehanteerd wordt, dus door niet-native speakers. Daardoor bestaan er heel veel varianten: Nederlands Engels, Duits Engels, Frans Engels enzovoort. Ook daar wordt de leerling buiten de school mee geconfronteerd: in de media, in de vakantie, later in zijn werk. En binnen de school?

Productief

De perfecte native uitspraak is voor de meeste leerlingen niet haalbaar – nog afgezien van de vraag wat die perfecte native uitspraak dan wel is. Er zijn docenten die een Zwitserse uitspraak van het Duits, bijvoorbeeld van een student met familie in Zwitserland, of Frans met een Waals accent niet of minder acceptabel vinden. Het is nog niet zo lang geleden dat een Amerikaans accent in het Engels door anglisten niet chic gevonden of zelfs niet geaccepteerd werd. Door de meeste docenten wordt een algemeen Nederlands accent in de doeltaal wel getolereerd, of nauwelijks opgemerkt omdat het voor Nederlandstaligen zo normaal klinkt; minder tolerantie wordt soms opgebracht voor bijvoorbeeld een Rotterdams, Twents of Surinaams accent in de doeltaal. Ook al is perfectie meestal onhaalbaar, uitspraakonderwijs blijft ook na de beginperiode zinvol. Een aantal leerlingen zal uit zichzelf veel kunnen oppikken van de docent die de doeltaal als voertaal hanteert, en van (kijk)luisterteksten. Daar tegenover staan leerlingen die hun eigen uitspraak niet 'horen', zelfs niet als ze zichzelf op een geluidsdrager horen spreken. Zij behoren tot de groep die geen oor heeft voor subtielere klankonderscheidingen en deze daarom ook niet productief zal overnemen. Maar een grote middengroep kan profiteren van gerichte feedback, ook in hogere klassen, al was het alleen al omdat deze leerlingen zich bewust of onbewust conformeren aan het niet bepaald accentvrije Duits/Engels/Frans/… dat ze van hun medeleerlingen horen.

Met name op uitspraakgebied doet zich het verschijnsel voor dat leerlingen remmingen hebben om 'vreemd te gaan', dat wil zeggen hun moedertalige articulatie los te laten, ook al kunnen ze dat op zich wel. Daarachter zit een angst om zich 'abnormaal' te gedragen, vergelijkbaar met een angst om zich te kleden op een manier die voor hun gevoel te sterk afwijkt van de normen die onder hun leeftijdgenoten gelden. Een van de mogelijke tactieken om ze over die angst heen te helpen is het presenteren van figuren met wie ze zich kunnen en willen identificeren. Woorden of zinnen van een popster, filmheld of sympathiek gevonden leeftijdgenoot, bijvoorbeeld uit een interview, worden

waarschijnlijk eerder levensecht nagesproken dan die van de docent of een spreker op een educatieve geluidsdrager.

Een zekere mate van fonetische bewustmaking helpt de meeste leerlingen. Je kunt dat op allerlei manieren doen. Lang niet voor alle leerlingen is het zinvol om een cursus fonetiek te krijgen, maar voor de meeste is het wel handig om het verschil te weten bijvoorbeeld tussen klinkers en medeklinkers, en tussen stemhebbende en stemloze medeklinkers. Stemhebbendheid kan concreet gemaakt worden door leerlingen met de vinger op het strottenhoofd het verschil tussen een /z/ en een /s/, een /k/ en een (Duitse/Engelse/Franse/...) /g/, tussen Engels *march* en *large* of Frans *marche* en *marge* te laten voelen. Leerlingen kunnen naar de Engelse /r/ toegeleid worden door ze te vragen aanhoudend *zzzzzzz* te zeggen en daarbij de tongpunt steeds verder naar achteren te verplaatsen. De neiging om de beginklanken van Duits *Schuh*, Engels *shoe* en Frans *chaussure* uit te spreken als die van Nederlands *sjouwen* en *sjorren* (een /s/ plus een /j/ in plaats van een /ʃ/), kan bestreden worden door al of niet klassikaal een stoomtrein na te doen. Ook ieder overduidelijk voordoen van een vreemdtalige klank of klankcombinatie, een assimilatie- of elisieverschijnsel is een vorm van bewustmaking.

12.3.2 Spelling onderwijzen

In de praktijk van het vto wordt weinig spellingonderwijs gegeven. Spellingregels, zoals kinderen die wel in het moedertaalonderwijs krijgen, worden in het vto maar mondjesmaat aangeboden. De spelling van de doeltaal wordt voor een verbazingwekkend groot gedeelte ongestuurd en onbewust geleerd; voor het Engels is dit onderzocht door Van Berkel (1999).

Spelling komt tot stand door conventies; dat zijn gezamenlijke afspraken over hoe gesproken taal in een alfabetisch schrift weergegeven wordt. Die conventies zijn onder te verdelen in drie grote categorieën:

1 *Vaste klanktekenkoppelingen*: in het Nederlands, Duits en Engels staat bijvoorbeeld voor het foneem /n/ altijd de letter *n*, en omgekeerd: de letter *n* staat (bijna) altijd voor het foneem /n/. Dit is een eenvoudige een-op-een-relatie tussen foneem en letter. In het Frans is het met de *n* alweer ingewikkelder, zie bij de categorie 'regels' hierna.
2 *Regels*, die weer onder te verdelen zijn in 'gewone' spellingregels enerzijds en woordafleidings- en grammaticale spellingregels anderzijds.
Voorbeelden van 'gewone' spellingregels: in het Frans wordt de /n/ als *n* geschreven, maar de letter *n* kan onder bepaalde voorwaarden ook een andere klank aanduiden, namelijk een neusklank in de lettercombinaties *an, en, in, on, un*. In het Engels wordt het foneem /tʃ/ na een korte klinker meestal weergegeven met de letters *tch*, anders met *ch*. In het Duits wordt het foneem /ʃ/ weergegeven met de lettercombinatie *sch*, behalve aan het

begin van woorden en lettergrepen vóór *p* en *t*; daar wordt alleen een *s* geschreven.
Voorbeelden van woordafleidings- en grammaticale spellingregels: in het Engels schrijf je de meervouds-*s* vast aan het woord, de bezits-*s* krijgt een apostrof. In het Duits schrijf je zelfstandige naamwoorden met een hoofdletter. In dezelfde taal schrijf je niet *Heuser, Meuse* maar *Häuser, Mäuse*, omdat deze woorden van *Haus* en *Maus* komen. In het Frans zijn de verschillende schrijfwijzen *-er, -ez, -é, -ée, -és, -ées* grammaticaal geregeld.
3 *Onregelmatige schrijfwijzen*, die meestal historisch bepaald of door ontlening aan andere talen ontstaan zijn.
Voorbeelden: Engels *-el* versus *-le*: *level* maar *table*; Duits *r, ü, t(t)* versus *rh, y, th*: *rütteln* maar *Rhythmus*; Frans *r* versus *rh*: *rumeur* maar *rhume*.

	strategieën	spellingtypes	Nederlandse voorbeelden
1	klanktekenkoppeling	basisspellingen (een-op-eenklank-tekenrelaties)	ren (klank /n/ = teken *n*) reuk (klank /ø:/ = teken *eu*) ziek (klank /i:/ = teken *ie*)
2a	regelstrategie op grond van spellingregels	regelspellingen	*tak – takken* (en niet *taken*) *taak – taken* (en niet *taaken*)
2b	regelstrategie op grond van grammaticale regels (opbouwstrategie)	opbouwspellingen	*koud* (en niet *kout*, op grond van *koude*) *(het) gebeurt, (het is) gebeurd* *ruggensteun, staatssteun*
3	inprentingsstrategie	inprentspellingen	*stijl, steil, rouw, rauw* *logisch* *bureau, centrum*

Schema 12.2 **Vier strategieën om te leren spellen (naar Van Berkel, 1990 en 2006)**

In het bovenstaande schema zie je vier strategieën waarvan leerlingen gebruik moeten maken. In het lees- en schrijfonderwijs in de moedertaal worden deze strategieën vrij systematisch na elkaar geïntroduceerd in de volgorde van het schema. In het vto wordt meestal begonnen met een tekenklankkoppeling (een lijstje letters met de bijbehorende fonemen in een veelal simplificerende een-op-eenverhouding), verder wordt zelden systematisch aan spellingonderwijs gewerkt. Woordenkennis wordt meestal getoetst (en daardoor geleerd) met een sterke nadruk op de schrijfwijze; de spelling van de doeltaal wordt daardoor vooral via de inprentingsstrategie geleerd.

Dit is vooral voor leerlingen met lees- en schrijfproblemen ongunstig. Zij hebben er belang bij dat ze de woorden op het gehoor en mondeling kunnen leren, dus met behulp van een geluidsdrager waarop de woorden voorgelezen worden. Juist bij hen is anders het risico groot dat ze de woorden verkeerd leren doordat ze ze verkeerd lezen.

Een algemene strategie, die leerlingen ook uit zichzelf en heel vaak onbewust toepassen, is analogie. Docenten kunnen er op een heel concrete manier gebruik van maken door te werken met 'kapstokwoorden'. Het idee is om voor elke wijze van spellen steeds hetzelfde voorbeeld- of modelwoord te gebruiken. Het ligt voor de hand om daarvoor vroeg geleerde en frequent voorkomende woorden te nemen, of leenwoorden of eigennamen die de leerling al kende voordat hij Duitse/Engelse/Franse/... les kreeg. Voorbeelden: de klinker in *sea, treat, read, ...* schrijf je net als in (kapstokwoord) *please*, de klinker in dünn, *Hütte, müssen, ...* schrijf je net als in (kapstokwoord) *München*, de tweeklank in *suis, puis, huit, ...* schrijf je net als in (kapstokwoord) *étui*.

Nuttig is voor hen het aanleggen van een klankspellingschrift. Daarin worden voor elke klank één of meer bladzijden gereserveerd, met een kapstokwoord erboven. Klanken met meer dan één spelling krijgen meerdere kapstokwoorden (met bijbehorende kolommen of bladzijden). Zo kan naast het kapstokwoord *please* het kapstokwoord *free* een kolom of bladzij krijgen. Nieuwe te leren woorden worden al naargelang de klanktekenrelatie onder het passende kapstokwoord geschreven. Onder aan de bladzij kan een regel of ezelsbruggetje genoteerd worden, bijvoorbeeld bij *please*: 'Denk aan Beatrix' (om de schrijfwijze *plaese, baech* enzovoort tegen te gaan). Zie voor talrijke andere ideeën en tips de publicaties van Van Berkel (1990 en 2006).

12.4 Uitspraak en spelling oefenen

12.4.1 Oefeningstypes

'Uitspraak oefenen' is iets anders dan 'voorlezen'. Wat is dan het verschil? Welke activiteiten kunnen voorkomen bij het oefenen van uitspraak en spelling? Schema 12.3 laat dit zien. De onderscheidingen tussen receptief en productief, mondeling en schriftelijk, alleen maar 'doen' en bewustmaking, zijn in het schema scherper getrokken dan in de praktijk. Daar wordt meestal gecombineerd – wat vaak ook zinvol is, maar dat neemt niet weg dat je als docent wel moet weten wat je aan het doen bent.

		hoort bij vaardigheid	activiteit	oefeningstypes
uitspraak	mondeling receptief	luisteren	klanken en intonaties onderscheiden	klankonderscheidingsoefeningen
	bewustmaking	luisteren en spreken	klanken luisterend en sprekend bewust analyseren (vaak als onderdeel van uitspraakoefeningen en van feedback)	klankbewustmakingsoefening
	mondeling (re)productief	spreken	klanken en intonaties realiseren (geïsoleerd: met losse klanken en woorden; geïntegreerd in normaal spreken: met speciale aandacht voor uitspraakaspecten)	uitspraakoefeningen (klankvorming, intonatie)
spelling	schriftelijk receptief	(beginnend, verklankend) lezen	letters met klanken koppelen (verklanken)	voorlees-/hardopleesoefeningen
		(normaal, stil) lezen	woordbeelden met betekenissen koppelen	stilleesoefeningen
	bewustmaking	lezen en schrijven	klanktekenrelaties analyseren en/of daar instructie in krijgen, ook met betrekking tot grammaticale spellingregels en onberegelbare spellingverschijnselen	spellingbewustmakingsoefeningen
	schriftelijk productief	(beginnend, spellend) schrijven	woorden in klanken ontleden en klanken met lettertekens weergeven (als vaste lettereenheden en/of volgens fonologische en grammaticale regels)	spellingoefeningen
		(normaal) schrijven	formuleringen produceren en correct, o.a. qua spelling, op papier zetten; controleren en reviseren op spelling	schrijfoefeningen

Schema 12.3 Uitspraak-, (voor)lees- en spellingoefeningen

12.4.2 Klankonderscheidingsoefeningen

Klankonderscheidingsoefeningen in de eigenlijke zin des woords werken vaak met minimale paren, dat wil zeggen met woorden of woordgroepen die maar in één klank verschillen, bijvoorbeeld de Engelse woordparen *write-ride, cut-cat, sink-think, lad-led*. Het gaat dan niet om de schrijfwijze, maar om de klank, vaak om twee klanken die dicht bij elkaar liggen maar toch in het

fonologisch systeem van de doeltaal verschillende waarden hebben en betekenisverschillen met zich mee brengen.

Voorbeeld: de docent (of een native speaker op geluidsdrager) demonstreert het klankverschil tussen *lad* en *led*, *man* en *men* enzovoort. Vervolgens krijgen de leerlingen een aantal woorden, al of niet als onderdeel van korte zinnetjes, met /æ/ of /e/ te horen; de leerlingen moeten aangeven welke klank ze horen (en eventueel naspreken). Om complicaties met de spelling te vermijden (bijv. *lead* /led/ = *lood*) kun je de klanken waar het om gaat, klank 1 en klank 2 noemen.

Bij dit soort oefeningen is het van belang om woorden te gebruiken die de leerlingen al kennen. Om je niet te ver te verwijderen van de communicatieve werkelijkheid, is het gebruik van (korte) zinnetjes zeer aan te bevelen. Het woord waar het in het bijzonder om gaat, kan dan herhaald worden. Een voorbeeld (hier op schrift, in werkelijkheid alleen gesproken):

Which sound do you hear?

Mr. Johnson felt terribly bad. – He felt *bad*.
He had a headache. – He *had* a headache.
He looked for his hat but couldn't find it. – Looked for his *hat*.
It was right on his head. Right on his *head*.
...

Assimilatie, elisie, liaison

Op een gegeven moment moeten leerlingen wennen aan assimilatie- en elisieverschijnselen in de doeltaal. Voor een groot gedeelte gaat dat impliciet en onbewust bij het luisteren naar spontaan gesproken taal van de docent en van geluidsdragers. Een aantal elisies is doorgedrongen tot de geschreven taal en is daardoor onderdeel van het standaardprogramma, bijvoorbeeld Duits *zum, zur* voor *zu dem* en *zu der*, Engels *can't* en *couldn't* voor *can not* en *could not*, Frans *je m'appelle* voor *je me appelle*. Maar er zijn ook elisies en assimilaties die zelden of nooit geschreven worden, dus meestal alleen gehoord kunnen worden, bijvoorbeeld Duits *Hast du's? Wir ha(b)ms*, Engels *Gimme a break*.

Het Frans kent grote leerproblemen bij de luistervaardigheid, doordat op de woordgrenzen niet alleen elisie, maar ook liaison kan plaatsvinden. Hiervoor kunnen ook gerichte oefeningen gedaan worden. In het vto gaat dat meestal op basis van het schrift, waarin de woorden en de woordgrenzen duidelijk zijn; de leerlingen moeten dan bijvoorbeeld in gedrukte zinnen die voorgelezen worden, de plekken onderstrepen waar woorden 'aan elkaar geplakt zijn', zoals in *Je voudrais envoyer cette lettre en Espagne*, maar het is natuurlijk ook mogelijk dit geheel mondeling te laten doen. Een dergelijk zinnetje wordt voorgesproken, en de leerlingen moeten het langzaam met woordgrenzen zonder elisie en liaison herhalen.

Afwijkende articulaties, dia- en sociolecten

Beginners zullen begrijpelijkerwijs eerst geconfronteerd worden met de standaarduitspraak van de verschillende klanken. Maar op een meer gevorderd niveau wordt het ook belangrijk om een beetje wegwijs te raken in bijzondere articulaties en foneemrealisaties in belangrijke dia- en sociolecten. Een voorbeeld (hier op schrift, in werkelijkheid alleen op geluidsdrager):

Sie sind in Berlin und hören auf der Straße folgende Sätze. Übersetzen Sie die wiederholten Teile ins Hochdeutsche!

- Mit welchem Bus Sie von hier nach Charlottenburg kommen? Tut mir leid, dat weeß ick ooch nich. – *Dat weeß ick ooch nich.*
- Sie wollen zum KaDeWe? Da sind Se aber janz falsch jeloofen. – *Da sind Se aber janz falsch jeloofen.*
- ...

12.4.3 Klankbewustmakingsoefeningen

Bij klankbewustmakingsoefeningen gaat het om bewuste analyse van de klankvorming (articulatie). De analytische activiteiten kunnen variëren van heel praktisch en concreet tot zeer abstract en theoretisch. Enkele oefeningstypes:

- Klankvorming gedemonstreerd krijgen: je doet bijvoorbeeld overdreven duidelijk met wijd opengesperde lippen een Engelse /θ/ in *think* en *smith* voor.
- Klankvorming beschreven of geanalyseerd krijgen: je beschrijft waar de tong geplaatst moet worden, en wat het verschil is tussen de plek waar de /s/ en waar de /θ/ in *miss* en *smith* gevormd wordt. Dit kun je uitleggen met alledaagse woorden, maar, indien zinvol, ook met behulp van fonetische vaktermen als stemloos, fricatief, dentaal enzovoort.
- Verschillen in klanken identificeren: de leerling krijgt een woordpaar als *that* en *thatcher* te horen en moet proberen te beschrijven wat het verschil is, bijvoorbeeld door te zeggen op welke andere klanken de beginklanken lijken (bijvoorbeeld /d/ en /s/) en waarin ze daarvan verschillen. In een fonetiekcursus kan gevraagd worden deze klanken in fonetische termen te beschrijven.

Klankbewustmakingsoefeningen worden vaak gecombineerd met (re)productieve uitspraakoefeningen.

- Eigen klankvorming bewust maken: leerlingen die moeite hebben met een stemhebbende *z* leggen hun vinger op hun adamsappel om de trillingen te voelen stoppen c.q. doorgaan bij het uitspreken van Duits *Streusel*, Engels *lousy*, Frans *poison*. Voor veel Nederlandstaligen is dat vooral lastig aan het begin van woorden: *die Sonne, sein Sohn*.

12.4.4 Uitspraakoefeningen (klankvorming, intonatie)

De oervorm van de uitspraakoefening is luisteren en naspreken. De schrijfwijze is hoogstens in tweede instantie van belang. Meelezen kan, maar het moet geen voorlezen worden. Het gaat meestal om klankvorming, die ook wel articulatie genoemd wordt, minder vaak om intonatie. Onder uitspraak vallen ook alle assimilatie-, elisie- en dergelijke verschijnselen die in het schrift nauwelijks of niet weergegeven worden.

Enkele tips voor uitspraakoefeningen:

1 Doe uitspraakoefeningen met bekend taalmateriaal, bijvoorbeeld geselecteerde zinnetjes uit een tekst die zojuist beluisterd en behandeld is.
2 Doe uitspraakoefeningen met taalmateriaal dat voor spreken bedoeld is. Kenmerkend daarvoor is dat de zinnen kort en eenvoudig opgebouwd zijn, dat woorden en formuleringen tot de spreektaal behoren en gebruikt kunnen worden in situaties waarin de leerlingen moeten leren spreken.
3 Probeer te voorkomen dat woorden te zeer uit hun context losgemaakt en geïsoleerd worden, waardoor ze weinig of niets meer betekenen. Ga in principe uit van zinnen.
4 Pas het principe van 'de groeiende zin' toe volgens het principe: presenteer eerst de zin als geheel, en bouw het naspreken daarna op van deel naar geheel. In het volgende Engelse voorbeeld (voor stemhebbende *d* aan het eind van woorden) geeft [...] de naspreekpauze aan:

> In the bus we had great fun. We had [...]. Great fun [...]. In the bus we had great fun [...].
> I laughed my head off. My head [...]. My head off [...]. I laughed my head off [...]. Not my hat!

5 Kies bewust voor ofwel klassikaal (in koor) naspreken, of individueel. Voor- en nadelen van deze technieken:

klassikaal naspreken (in koor)	individueel naspreken
1 Iedereen wordt geactiveerd.	1 Er oefent slechts één leerling tegelijk.
2 Leerlingen kunnen eventuele remmingen overwinnen door het meedoen in de groep.	2 Komt 'volwassener' over op leerlingen die koorspreken kinderachtig vinden.
3 Veel fouten gaan onder in het koor.	3 Je hoort fouten beter en kunt individuele feedback geven.

Schema 12.4 **Naspreken**

6 Kies bewust voor zelf voorspreken of een native speaker op geluidsdrager laten horen. Voor- en nadelen van deze technieken:

zelf voorspreken	native speaker op geluidsdrager
1 Je hebt zelf als docent misschien geen 100 procent native uitspraak.	1 Nativespeakeruitspraak.
2 Je kunt zelf tempo, zinslengte, opbouw en dergelijke bepalen en beter inspelen op de groep.	2 Je kunt je als docent concentreren op het luisteren naar naspreekfouten, om daar naderhand op in te kunnen spelen.

Schema 12.5 **Voorspreken**

Een afwisseling en/of combinatie van deze aanpakken van de punten 5 en 6 werkt waarschijnlijk het best.

7 Kies bewust of je het schriftbeeld erbij haalt of niet. De concentratie op de uitspraak, dus de juiste klankvorming is het grootst als je de spellingproblemen buiten beschouwing laat.

12.4.5 Leesoefeningen: hardop en stil

Voorleesoefeningen, preciezer: hardopleesoefeningen, zijn oefeningen voor beginnende lezers, die nog verklankend lezen. Zij zijn aan het leren welke klanken horen bij de letters die ze voor zich zien. Ze moeten nog leren woorden in zo weinig mogelijk fixaties te herkennen en het visuele woordbeeld direct, zonder tussenkomst van de klanken, met het bijbehorende concept (de betekenis) te verbinden (zie paragraaf 3.1 *Taal begrijpen: bottom-up en top-down* en paragraaf 8.1.2 *Van hardop naar stil lezen*).

Beginners hebben baat bij stilleesoefeningen, gericht op snelheid. Die kunnen gedaan worden met losse woorden, maar ook met woordgroepen, zinnen en met complete teksten. Voorbeelden: woorden, woordgroepen of zinnen worden heel kort getoond op een computerscherm of digibord, leerlingen moeten zeggen wat er stond. Dat kan op verschillende manieren: ze herhalen letterlijk in de doeltaal wat er stond (bij losse woorden, woordgroepen of korte zinnen), of (bij langere zinnen en bij teksten): ze benaderen de betekenis in de doeltaal of geven de betekenis weer in de moedertaal.

Bij leesvaardigheid kan het aspect 'tempo' structureel meegenomen worden: 'Over drie minuten moeten jullie mij de vier belangrijkste punten van deze tekst kunnen vertellen.'

Het is een taaie traditie in het vto om nieuwe leesteksten te blijven presenteren door ze te laten voorlezen door een of meer leerlingen, ook na de beginperiode van verklankend lezen. Dan 'wordt meteen de uitspraak geoefend', zegt men. Maar je oefent dan twee heel verschillende dingen tegelijk. Zie voor

de nadelen voor de leesvaardigheidstraining paragraaf 8.1.2 *Van hardop naar stil lezen*. Voor de uitspraaktraining zijn de nadelen:

- De leerling moet zijn aandacht verdelen over tekstbegrip en klankvorming. De concentratie op de klankvorming wordt moeilijker gemaakt.
- Leesteksten zijn in het algemeen geschreven om stil gelezen te worden, niet om voorgelezen te worden. Het is schrijftaal, met vaak langere en complexere zinnen en minder redundantie dan in gesproken taal gebruikelijk. Van een behoorlijke frasering en intonatie brengen de leerlingen vaak weinig of niets terecht. Dat is ook te veel van ze gevraagd.
- Uitspraaktraining moet het vooral hebben van het horen van het goede voorbeeld en van het nadoen plus feedback. Het horen van het goede voorbeeld wordt bij de genoemde vermenging van uitspraaktraining en voorleestraining bijna altijd overgeslagen. De meelezende en meeluisterende medeleerlingen horen te vaak een gebrekkige uitspraak en een beroerde intonatie en frasering.

12.4.6 Spellingbewustmakingsoefeningen

Onder de spellingbewustmakingsoefeningen valt bijvoorbeeld de vraag aan een leerling hoe de lettercombinatie *ee* in het Engels uitgesproken wordt, of de mededeling op welke andere manieren dan met een *u* de klinker van *fun* in het Engels geschreven kan worden, of een opdracht aan leerlingen om dat zelf uit te zoeken.

Maar het kan ook een instructie over spellingregels zijn, of een meer inductieve aanbieding daarvan. Denk aan sorteeroefeningen aan de hand van kolommen of bladzijden in een klankspellingschrift, waarbij leerlingen bijvoorbeeld gesproken Engelse woorden met een *o*-klank onder de schrijfwijzen *o, oe* of *oa* moeten onderbrengen.

12.4.7 Spellingoefeningen en schrijfoefeningen

Specifieke spellingoefeningen voor het allereerste begin zijn bedoeld om een-op-eenklanktekenrelaties te oefenen, vaak in de vorm van een dictee of halfdictee. Een halfdictee is een gatentekst die voorgelezen wordt; de leerlingen hoeven niet alles, maar alleen de weggelaten fragmenten, woorden of woorddelen op te schrijven.

Dan volgen oefeningen met woorden waarbij complexere klanktekenrelaties meespelen. Dat zijn vaak grammaticaoefeningen, om de eenvoudige reden dat nogal wat spellingproblemen van grammaticale aard zijn, bijvoorbeeld de hoofdletter van zelfstandige naamwoorden in het Duits, het verschil tussen de meervouds-*s* en de bezits-*'s* in het Engels, de 'stomme' letters in werkwoorduitgangen in het Frans (*-e/-es/-ent, -er/-ez/-é/-ée/-és/-ées*).

Dan zijn er de vele spellingen, vooral (maar zeker niet alleen) in het Engels, die alleen uit het hoofd geleerd kunnen worden en dan ook vaak 'meegenomen' worden bij het woordjes leren en bij het (schriftelijk) overhoren en oefenen daarvan. Met andere woorden: veel schriftelijke grammatica- en woordenschatoefeningen zijn tegelijk spellingoefeningen.

In het moedertaalonderwijs worden onder 'schrijfoefeningen' weleens spellingoefeningen verstaan, of zelfs de eerste oefeningen in het (na)tekenen of schrijven van letters. In het vto worden onder schrijfoefeningen meestal schrijfvaardigheidsoefeningen verstaan (zie paragraaf 10.1.1 *Schrijfvaardigheid en deelvaardigheden*).

12.4.8 Feedback, correctie

Leesfouten

Een leesfout is een verkeerde tekenklankkoppeling. Voorbeelden: leerlingen zien de Duitse Umlaut over het hoofd en zeggen *Larm* in plaats van *Lärm*, leerlingen zeggen in het Engels *break* met de [i:] van *freak*, leerlingen zeggen in het Frans *chassé* in plaats van *chasse*. Dat kan voorkomen bij het voorlezen, maar ook 'los van het papier', doordat ze bij het woordjes leren vanuit een gedrukte lijst met geschreven vormen zich de verkeerde (auditieve) woordvorm hebben ingeprent.

Het is goed om dit bij de feedback te beseffen en ook de leerlingen duidelijk te maken. Dus niet: 'De uitspraak is *break* (met een /eɪ/)', maar 'Het woord is *break* (met een /eɪ/): *Gimme a break man*, maar het wordt gek genoeg met *ea* geschreven.'

Uitspraakfouten

Omdat de klanktekenrelatie zoveel aandacht krijgt, letten veel docenten minder op echte uitspraakfouten, dat zijn foute klankvormingen, meestal op z'n Nederlands, zoals de dikke *l* in het Duits, een verkeerde, *s-* of *d*-achtige *th* in het Engels, de Nederlandse *sj*-klank in een Frans woord als *chose*. Mogelijke correctietechnieken: meteen de juiste uitspraak voordoen, of het fout uitgesproken woord met fout (dus met Nederlands accent) op vraagtoon herhalen, of (een deel van) de zin van de leerling op vraagtoon herhalen tot aan het fout uitgesproken woord: 'Ich habe die Nase ...?'

Spellingfouten

Spellingfouten, die uiteraard alleen bij schrijven optreden, kun je corrigeren door meteen de juiste spelling erbij te zetten, maar leerzamer voor de leerling is in het algemeen alleen indirect aan te geven dat er een spellingfout gemaakt is en hem die dan zelf te laten verbeteren, al of niet met een hint naar de overtreden regel, naar een kapstokwoord of door aan te geven hoe een native spea-

KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK

ker het door de leerling gespelde woord zou uitspreken (zie paragraaf 13.4.9 *Feedback, correctie*).

12.5 Uitspraak en spelling toetsen

12.5.1 Uitspraak en spelling apart toetsen

Uitspraak

Zoals veel docenten onder 'uitspraakfouten' vaak 'leesfouten' verstaan, verstaan velen onder een 'uitspraaktoets' ook 'voorlees- of hardopleestoets'. De vraag is of laten voorlezen een valide toetsvorm is voor uitspraak, als je onder dat laatste het realiseren van de juiste klankvormen en intonatie bij het spreken verstaat, en als je onder spreken spontaan spreken verstaat en niet voorlezen. Bij voorlezen kunnen leesfouten optreden, die bij spontaan spreken niet voorkomen, en de vraag is of de uitspraak bij voorlezen dezelfde is als bij spontaan spreken; de condities verschillen aanzienlijk.

Áls er per se voorgelezen moet worden als uitspraaktoets, dan is het belangrijk dat de leerling begrijpt wat hij voorleest. Eerst gewoon (= stil) lezen is daarvoor noodzakelijk. Anders zal er zeker van een enigszins redelijke intonatie weinig terechtkomen. Bedenk: ook professionele voorlezers oefenen vooraf met hun teksten. Het voor te lezen taalmateriaal zou spreektaal moeten zijn en geen (typische) leestekst(en), aangezien het voor de meeste vreemdetaalleerders geen relevant leerdoel is om bijvoorbeeld kranten- of tijdschriftteksten te kunnen voorlezen. In feite kan uitspraak alleen maar valide getoetst worden als geïntegreerd bestanddeel van normaal (dus spontaan), vrij of geleid spreken.

Ook bij een voorlees- of hardopleestoets is het niet goed mogelijk om fouten te tellen. In het algemeen zal de beoordeling globaal zijn, al dan niet verfijnd door de onderscheiding van een aantal aspecten met bijbehorende weging, bijvoorbeeld klankvorming, frasering, intonatie, leesfouten (= verkeerde tekenklankrelatie).

Spelling

De meest voor de hand liggende aparte toetsvorm voor spelling is het dictee of halfdictee. De tekst moet voor de leerling goed te begrijpen zijn, mag dus bijvoorbeeld geen onbekende woorden bevatten, onder andere vanwege de vele spellingen die niet anders dan lexicaal (dus per woord, met het woord mee) te leren zijn.

Het ligt ook in de rede om geen teksten te dicteren die ver boven het eigen schrijfvaardigheidsniveau van de leerling uitstijgen, zowel qua inhoud als qua (taal)vorm. Zo nemen docenten weleens een willekeurige tekst uit een krant

of tijdschrift om te dicteren. Maar het heeft voor een leerling weinig zin om beter te kunnen spellen dan hij ooit zal kunnen schrijven.

Bij de beoordeling kan uitgegaan worden van getelde fouten. Het lijkt redelijk om systematische spelfouten maar één keer of een beperkt aantal keren mee te tellen, bijvoorbeeld vergeten of verkeerde *w(h)*'s in het Engels (zoals *were* voor *where* of andersom, *whitch* voor *witch*), *Umlaute* in het Duits of *accents* in het Frans – tenzij je het standpunt huldigt dat alle spellingfouten inprentfouten zijn.

Er kan ook gedifferentieerd worden naar types spelfouten (bijvoorbeeld die van schema 12.2 in paragraaf 12.3.2 *Spelling onderwijzen*). Fouten in opbouw- en inprentspellingen zouden dan minder zwaar gewogen kunnen worden.

De vraag of voor leerlingen met lees- en spellingproblemen aangepaste normen moeten gelden, kan niet algemeen beantwoord worden. Deze problematiek valt onder 'pedagogisch cijferen' (zie paragraaf 5.5.1 *Pedagogisch cijferen*).

Als spelling apart getoetst wordt, is het afhankelijk van de doelgroep en de gestelde doelen hoe zwaar de spellingtoets weegt in verhouding tot andere deelvaardigheidstoetsen. In het algemeen voortgezet onderwijs zal spelling duidelijk minder wegen dan in een speciale cursus voor handelscorrespondenten of vertalers.

12.5.2 Uitspraak en spelling geïntegreerd toetsen

Zoals bij alle deelvaardigheden is geïntegreerde toetsing de meest valide vorm. Immers, in het leven buiten de school komen voorlezen en dictees weinig voor.

Uitspraakfouten zijn lastig te tellen, en daarom wordt uitspraak meestal globaal beoordeeld met een indrukscijfer, dat een bepaalde weging krijgt in het totaalresultaat voor gespreksvaardigheid.

Spellingfouten kunnen wel geteld worden. Maar het is ook mogelijk om spelling net als uitspraak globaal te beoordelen. Dit ligt voor de hand bij leerlingen voor wie schrijven geen belangrijk leerdoel is, en/of bij leerlingen die erg veel spelfouten maken, bijvoorbeeld omdat ze beginners zijn of omdat ze lees- en schrijfzwak zijn. Een tussenvorm is het maximeren van spelfouten: spelfouten tellen maar tot een bepaald maximum mee, bijvoorbeeld 4, 6 of 8, afhankelijk van de omvang van de schrijfopdracht.

Als spelfouten geteld worden, kunnen categorieën met verschillende wegingen onderscheiden worden, bijvoorbeeld volgens schema 12.2 in paragraaf 12.3.2 *Spelling onderwijzen*. Bij Duits zou in dat geval *Schal* voor *Schall, Lam* voor *Lamm, kan* voor *kann* zwaarder kunnen wegen dan het vergeten van de hoofdletter bij zelfstandige naamwoorden: een Duitser leest voor *Schal, Lam, kan* iets anders, voor *schall* in plaats van *Schall* niet (regelspellingen). Er zijn docenten die vanuit de sterk schriftelijk en grammaticaal georiënteerde tradi-

tie van het vto grammaticale spelfouten (opbouwspellingen) juist extra zwaar willen laten wegen. Maar afhankelijk van de doelgroep en de bijbehorende leerdoelen zou ernstige heroverweging op haar plaats kunnen zijn.

Zie voor algemene kwesties hoofdstuk 5 *Toetsen*.

13

Woordenschat

13.1 Functie van woordenschat in de taalvaardigheden

De term 'woordenschat' of 'vocabulaire' zou in principe alleen op losse woorden kunnen slaan. Voor velen betekent de term 'idioom' hetzelfde, hoewel hij eigenlijk slaat op woordsamenstellingen of (uit meerdere woorden bestaande) uitdrukkingen die een 'eigen' betekenis (het Griekse *idios* betekent 'eigen') hebben, bijvoorbeeld *gefundenes Fressen, Dutch treat, table d'hôte*. In dit boek wordt de term 'woordenschat' in een brede betekenis gebruikt. Het gaat daarbij niet alleen om losse woorden, maar ook om idioom (in eigenlijke betekenis) en om collocaties, dat wil zeggen: om woorden die vaak in combinatie voorkomen, bijvoorbeeld *einen Kurs machen, (to be) good/bad at ..., il fait beau temps*.

13.1.1 Woorden in context

Woorden (in brede zin dus) zijn taalelementen die veel betekenis overbrengen. Vaak is één woord genoeg als uitdrukking van een belangrijke boodschap: 'Afblijven!' of 'Heerlijk!'.

Deze voorbeelden maken meteen ook duidelijk dat dit soort korte mededelingen meestal niet zonder context begrepen kan worden. Die context kan een situatie zijn (de toegesprokene wilde net een stroomdraad beetpakken, of de spreker doet zijn uitspraak met een mond vol taart), of een talige context, bijvoorbeeld 'Die draad staat onder stroom!' of 'Zo'n taart heb ik lang niet gehad'.

In het vreemdetalenonderwijs gaat het vaak over zaken buiten de klas, zodat veel talige context nodig is. Alleen klassentaal ('Please keep quiet!', 'I'm getting angry with you') gaat over de situatie hier en nu. Vandaar dat klassentaal vroeg en snel geleerd kan worden.