

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT LETTEREN
STUDIERICHTING TAAL- EN LETTERKUNDE



‘Spellingcontrole’ bij leerkrachten secundair onderwijs

Analyse van de resultaten op het AT-GSN dictee

Begeleider
Prof. dr. D. Spielman

Bachelorpaper
ingediend door

JOLIEN VANDECASTEELE

Leuven 2013

Inhoudsopgave

Inleiding	4
1 Theoretisch kader	5
1.1 De orthografie van het Nederlands	5
1.2 De officiële spelling van de Nederlandse taal	6
1.3 Spellingproces en spellingstrategieën	7
1.3.1 Het dubbelkanaalmodel	7
1.3.2 Het enkelkanaalmodel	9
1.3.3 Spellingstrategieën en spelfouten	10
1.4 Spelling en maatschappij	11
1.5 Onderzoeksvragen en onderzoekshypothesen	13
2 Methodologie	16
2.1 Proefpersonen	16
2.2 Onderzoeksinstrumenten	17
2.2.1 Algemene toets gevorderde spelling van het Nederlands (AT- GSN)	17
2.2.2 Verkort Utrechts classificatiesysteem (V-UCS-classificatiesysteem)	17
3 Onderzoekresultaten	20
3.1 Hoeveel fouten en welke soort spelfouten maken leerkrachten secundair onderwijs op het AT-GSN dictee?	20
3.2 Is er een significant verschil tussen het aantal en het soort spelfouten gemaakt door leerkrachten Nederlands, taalleerkrachten, niet-taalleerkrachten en praktijkleerkrachten?	24
3.3 Spellen vrouwelijke leerkrachten significant beter dan hun mannelijke collega's en maken beide groepen andere fouten?	29
3.4 Is er een verband tussen de leeftijd van de proefpersonen en de beheersing van de spellingregels?	33
4 Discussie en conclusie	39
Résumé	43
Literatuurlijst	44
Appendix	46

Inleiding

‘18-jarigen spellen slechter dan 12-jarigen’ (De redactie 2011), ‘Ze kunnen niet meer spellen’ (Nederlandse Taalunie 2011). Het zijn maar enkele titels van de vele artikels of reportages die af en toe in de media verschijnen. Ondanks de ingebouwde spellingcontrole op onze computer, waardoor teksten amper nog worden nagelezen op spelfouten, en het frequente gebruik van SMS- en MSN-taal blijft het foutloos spellen immers een zeer belangrijke vaardigheid waaraan nog steeds heel wat belang wordt gehecht (De Schryver & Neijt 2005: 211-213).

De spellingvaardigheid van leerlingen uit het secundair onderwijs en studenten uit het hoger onderwijs maakte in het verleden al vaak het onderwerp uit van onderzoek. Zo werden vergelijkende studies gemaakt tussen het aantal en de soort spelfouten die leerlingen uit het eerste middelbaar maken ten opzichte van de studenten die beginnen aan een bacheloropleiding. Andere studies probeerden een verband te leggen tussen de spellingvaardigheid van studenten en de richting of de opleiding die ze volgen. Bijgevolg werd de spellingvaardigheid van jongeren vaak geanalyseerd en kan men zich afvragen hoe goed de volwassenen de spellingregels beheersen.

Deze paper heeft als doel om de spellingvaardigheid van volwassenen te analyseren aan de hand van het AT-GSN dictee (Algemene toets gevorderde spelling van het Nederlands). Aangezien deze doelgroep enorm breed is, beperken we die tot de leerkrachten secundair onderwijs. Van deze volwassenen wordt immers verwacht dat ze door hun voorbeeldfunctie een goede beheersing hebben van de spellingregels om hun kennis door te kunnen geven aan de jongeren.

Alvorens de resultaten van het onderzoek te analyseren, bekijken we de Nederlandse orthografie en het fenomeen ‘spelfouten’ vanuit een theoretisch perspectief. Hierin bespreken we eerst hoe de Nederlandse orthografie is opgebouwd en vervolgens wat precies wordt bedoeld met de ‘officiële spelling van het Nederlands’. Verder wordt gekeken hoe men precies woorden spelt en wat de mogelijke oorzaken van spelfouten kunnen zijn. In het laatste deel van het theoretische luik kijken we naar de houding van de maatschappij ten opzichte van spelfouten.

Daarna volgt de voorstelling van ons onderzoeksmateriaal en de bespreking van de resultaten van ons onderzoek. Dit laatste gebeurt aan de hand van vier onderzoeksvragen waarin we nagaan welke en hoeveel fouten onze doelgroep maakt op het AT-GSN dictee, of er een significant verschil bestaat tussen het aantal spelfouten gemaakt door leerkrachten ‘Nederlands’, ‘Taal’, ‘Niet-taal’ en ‘Praktijk’, of vrouwen significant beter spellen dan mannen en of er een verband bestaat tussen de leeftijd van de proefpersonen en hun spellingprestaties.

1 Theoretisch kader

1.1 De orthografie van het Nederlands

De orthografie van het Nederlands wijst op het geheel van regels dat wordt gehanteerd om taal in een gesproken vorm om te zetten in zijn geschreven equivalent. De grondregel van de Nederlandse orthografie is het fonologische principe. Dit beginsel krijgt aanvullingen en inperkingen door het morfologische en het etymologische beginsel (Henneman 2000: 13).

Het fonologische beginsel, het basisprincipe van de Nederlandse orthografie, ook wel alfabetische principe of fonemische beginsel genaamd, bepaalt dat elk foneem steeds wordt weergegeven door één bepaalde letter. Op die manier vormt de spelling een weerspiegeling van de uitspraak, waarbij men uitgaat van de standaarduitspraak van het Nederlands, een uitspraak die niet bepaald wordt door de leeftijd en de woonplaats van de spreker (Instituut voor Nederlandse Lexicologie 2005). Dit principe krijgt inperkingen door vier belangrijke regels die een rol spelen tijdens het spellingproces (Henneman 2000: 13-14).

Ten eerste kent de Nederlandse taal meer fonemen dan er letter zijn in het alfabet. Deze telt immers 26 letters om de 35 à 40 fonemen van het Nederlands weer te geven (van Bon 1993: 21). Hierdoor werden digrafen, combinaties van twee letters die één foneem voorstellen, in de Nederlandse spelling ingebouwd. Voorbeelden van dergelijke digrafen zijn: *aa, uu, oo, ee, oe, ie, ui, eu, ch* en *ng*.

Ten tweede worden verbindingsklanken die bij de uitspraak worden gebruikt niet weergegeven in de schrijfwijze van een woord. Zo horen we in het woord *feeën* de verbindingsklank [j], die we niet zullen schrijven (Kleijnen 1995: 14).

Daarenboven abstraheert de spelling ook de klanknuances die veroorzaakt worden door de omringende fonemen. Henneman (2000: 14) geeft hiervoor als voorbeeld de [o] in *koord*, waarbij de [r] die volgt op de klinker, een invloed heeft op de uitspraak ervan.

Ten slotte krijgen een aantal fonemen een verschillende spelling door hun positie in het woord. Deze stelling bepaalt mee de schrijfwijze van lange klinkers en medeklinkers en houdt verband met de regel van open- en gesloten lettergrepen.

Klankzuivere letters zijn klank-letterkoppelingen die hun spelling kennen door een zuivere toepassing van dit basisbeginsel. Er is sprake van een klankzuiver of ongemarkeerd woord wanneer de orthografie van dat woord volledig het fonologische principe volgt (Henneman 2000: 14). Enkele voorbeelden van klankzuivere woorden zijn *tas, muur* en *doos*.

Het tweede principe is het morfologische beginsel (Henneman 2000: 14-16). Dit principe houdt verband met morfemen, de kleinste betekenisdragende delen van een woord, en bepaalt dat er tijdens het spellen aandacht is voor de morfologische opbouw van woorden. Het neerschrijven van morfemen gebeurt bijgevolg steeds op dezelfde wijze. Hoewel we in het woord *voorrecht* maar één [r] horen, schrijven we er dus twee, aangezien het woord bestaat uit de morfen *voor* en *recht*, die beide een [r] hebben. Dit morfologische beginsel omvat twee deelprincipes: de regel van gelijkvormigheid en de regel van analogie (Henneman 2000: 15-16).

Deze eerste regel bepaalt dat een woord, een bepaalde stam en voor- of achtervoegsels zoveel mogelijk consequent dezelfde schrijfwijze krijgen (Henneman 2000: 15). Zo is de orthografische weergave van het woord *loopbrug* gebaseerd op *loop* en *brug*.

De regel van analogie of overeenkomst bepaalt dat woorden die op dezelfde wijze zijn gevormd eenzelfde spellingwijze hebben. Deze regel leidt tot het schrijven van *levensverzekering* naar analogie met *levensangst* en *levensbehoefte*.

Tijdens het spellen wordt systematisch eerst het morfologische principe toegepast, dat voorrang heeft op het fonologische principe. De lange-klinkerregel en de dubbele-medeklinkerregel vormen hierop wel een uitzondering (Henneman 2000: 16). Zo schrijven we bijvoorbeeld niet *mol + ig*, maar wel *mollig*, wat bepaald wordt door de dubbele-medeklinkerregel.

Het etymologische principe (Henneman 2000: 16) houdt in dat bij de keuze tussen twee schrijfwijzen de oorsprong van het woord bepaalt wat de correcte spelling is van een woord. Twee fonemen die op dezelfde manier worden uitgesproken, kunnen bijgevolg een verschillende schrijfwijze krijgen, zoals blijkt uit de woorden *gauw* en *bouw*. In dit beginsel zit ook de spelling van leenwoorden vervat. Deze woorden nemen de spellingwijze over van het orthografische systeem van de oorspronkelijke taal, zoals bijvoorbeeld *computer* en *bodyguard*.

1.2 De officiële spelling van de Nederlandse taal

De Nederlandse Taalunie, een beleidsorganisatie, opgericht in 1980 waarin Nederland, Vlaanderen en Suriname samenwerken rond de Nederlandse taal, legt de regels voor de spelling van het Nederlands vast (De Schryver & Neijt 2005: 279-280). Sinds 1995 publiceert deze Taalunie om de tien jaar een aangepaste ‘Woordenlijst Nederlandse taal’, ook wel het ‘Groene Boekje’ genaamd. Dit ‘Groene Boekje’, bestaande uit de beginselen van de Nederlandse spelling, de specifieke spellingregels en een woordenlijst, is een beknopte aanpassing van de officiële voorschriften van de Nederlandse taal, de ‘Technische handleiding’, voor het grote publiek (De Schryver & Neijt 2005: 281). In de geactualiseerde versie van het ‘Groene Boekje’ zijn nieuwe woorden toegevoegd en

minder frequente woorden verwijderd. Een taal verandert en ontwikkelt zich immers voortdurend, waardoor het ‘Groene Boekje’ deze ontwikkelingen moet volgen en weergeven (Instituut voor Nederlandse Lexicologie 2005: 14).

In de uitgave uit 2005 van het ‘Groene Boekje’ werden veel samenstellingen, waarvan de spelling de regels van gelijksoortige gevallen volgt, geschrapt, net als verouderde woorden en woorden die nog zelden worden gebruikt (De Schryver & Neijt 2005: 22-23). Verder bevat de uitgave van 2005 ook nog nieuwe woorden en daarenboven ook meer eigennamen. Niet enkel de woordenlijst onderging enkele aanpassingen, ook de spellingwijze van enkele woorden is licht aangepast. Zo kwam er duidelijkheid in enkele inconsistente woorden (men schreef vroeger *predikaat* en *predikatie*, maar *predicatief*) en zijn ook de dubbelvormen, woorden die tweemaal voorkwamen met een verschillende schrijfwijze, verdwenen. Ten slotte hield de uitgave van 2005 ook enkele spellingwijzigingen in. Zo is de dier-plant regel voorgoed verwijderd. Deze regel hield in dat plantennamen, die bestaan uit samenstellingen waarvan het eerste deel de naam van een dier is, zonder tussen-n worden geschreven. Vanaf 2005 is de juiste schrijfwijze dus *paardenbloem* en niet meer *paardebloem*. Een tweede voorbeeld van een spellingverandering is de regel die bepaalt dat historische of geologische tijdperken met een kleine letter worden geschreven en niet meer met een hoofdletter, zoals bijvoorbeeld *middeleeuwen* in plaats van *Middeleeuwen*. Zo’n spellingverandering of -wijziging veroorzaakt steeds een hevig spellingdebat waarin voor- en vooral tegenstanders elkaar met uiteenlopende argumenten bekampen (De Schryver & Neijt 2005 : 101).

1.3 Spellingproces en spellingstrategieën

In dit deel volgt een bespreking van de inzichten met betrekking tot het verloop van het spellingproces bij gevorderde, ervaren spellers. Op deze manier is het mogelijk om te begrijpen hoe volleverde spellers zich aan de spellingvoorschriften kunnen houden en hoe het mogelijk is om spelfouten te maken (van Bon 1993: 25). Kleijnen (1997: 14) gaat uit van twee type modellen die het spellingproces beschrijven: het dubbelkanaalmodel en het enkelkanaalmodel.

1.3.1 Het dubbelkanaalmodel

Naar analogie met het dubbelkanaalmodel bij het leesproces, hanteert van Bon (1993: 27) ook bij het spellingproces dit model. Hierin gaat men uit van twee verschillende routes waarlangs het neerschrijven van een woord tot stand kan komen: de lexicale en de fonologische route (Kleijnen 1997: 14-15).

De lexicale route houdt in dat de speller de schrijfwijze van een woord onmiddellijk uit zijn mentale lexicon haalt. Dit mentale lexicon wordt gezien als alle informatie die in het geheugen is opgeslagen over woorden. Zo kan de speller uit dit mentale lexicon, naast de spellingwijze ook de semantische betekenis, de uitspraak en de grammaticale functies van een woord halen. Woordbeeldstrategie, directe strategie of lexicale strategie zijn andere termen om naar deze manier van spellen te refereren (Kleijnen 1997: 15).

Bij de fonologische route kan de speller de spelling van een woord achterhalen door het woord eerst te analyseren in klanken of klankgroepen en dit vervolgens te verbinden met letters of letterclusters. Aangezien bij deze route de spelling van het woord niet onmiddellijk uit het geheugen wordt gehaald, wordt dit ook wel de indirecte strategie genoemd (Kleijnen, 1997: 15).

Kleijnen (1997: 17-20) beschrijft ook enkele argumenten ter bevestiging van dit model. Bij het spellen van onregelmatige vormen, zoals bastaardwoorden en leenwoorden, moet de speller het orthografische patroon onthouden, waardoor hij rechtstreeks gebruik maakt van de lexicale route. Ook het voorkomen van fonologische dysgrafie is een bewijs voor het bestaan van deze lexicale route. Shallice (1981) onderzocht een patiënt met fonologische dysgrafie die perfect alle bestaande woorden kon spellen, maar voor wie het onmogelijk was om pseudowoorden, woorden die niet bestaan, te noteren. Dit wijst erop dat er naast de fonologische route, nog een andere route, de lexicale, bestaat om tot de juiste spellingwijze te komen. Als bewijs van de fonologische route geeft Kleijnen (1997: 17-18) aan dat normale spellers wel in staat zijn om pseudowoorden te noteren. Hierbij kan de speller het woord niet uit zijn mentale lexicon halen, maar zal hij op basis van de fonologische route dit woord correct kunnen spellen. Een laatste bewijs ter staving van de fonologische route is het voorkomen van lexicale dysgrafie, waarbij patiënten enkel nog in staat zijn te spellen via deze indirecte route. Deze patiënten kunnen regelmatige woorden en pseudowoorden correct schrijven, maar zijn niet in staat om onregelmatige woorden, die normaal gezien uit het mentale lexicon worden gehaald, juist neer te schrijven (Kleijnen 1997: 19).

Volgens Kleijnen (1997: 26-27) kunnen spellers tijdens het spellingproces heel gemakkelijk van de ene hoofdroute, fonologische of lexicale strategie, naar de andere hoofdroute omschakelen en gebruiken ze hierbij nog enkele subroutes.

Deze subroutes beschrijft hij in zijn model met de term regelstrategieën (Kleijnen 1997: 26-30). Deze strategieën worden zowel bij de fonologische als bij de lexicale route gebruikt. Bij de fonologische route zullen de regelstrategieën tussenkomen bij woorden die niet volgens de één-op-

één-relatie tussen klank en teken kunnen gespeld worden. Afhankelijk van het woord maakt men een tussenstap en past de speller een bepaalde spellingregel toe. Bij het volgen van de lexicale route zal de speller de regelstrategie enkel volgen ter controle van de schrijfwijze. Kleijnen (1997: 30-31) geeft als voorbeeld het woord *slechtgehumeurd*. Dit kan de speller rechtstreeks uit zijn geheugen halen, maar bij wijze van controle kan de speller ook nog nagaan of het woord inderdaad een *d* krijgt op het einde. Binnen de regelstrategieën onderscheidt Kleijnen (1997: 28-30) drie types regelstrategieën: de conditionele regels, de paradigmatische regels en de grammaticale regels.

De conditionele regels zijn regels zoals de vocaalverenkeling en de consonantverdubbeling waarbij de speller na het analyseren van een bepaalde klank, bijvoorbeeld de [o], nog een extra stap moet maken en moet kijken naar de omgeving van de klank om de exacte schrijfwijze te achterhalen. Zo wordt *grote* met één *o* geschreven, omdat de [o] voorafgaat aan een syllabegrens (Kleijnen 1997: 28).

Bij de paradigmatische regels moet de speller niet enkel de klankstructuur van een bepaald woord analyseren, maar moet hij ook rekening houden met verwante woorden of verbuigingen van dit woord. Zo geeft Kleijnen (1997: 29) als voorbeeld dat we *grootte* schrijven, naar analogie met *diepte* en *laagte*.

De grammaticale regels bepalen dat de speller na het analyseren van het woord op fonologisch niveau enkele syntagmatische regels zal gebruiken. Als voorbeeld geeft Kleijnen (1997: 29-30) de categorieën tijd, persoon en aspect, waardoor men schrijft: *hij wordt* versus *ik word*.

Naast de regelstrategie maakt de speller ook nog gebruik van de analogiestrategie. Een voorbeeld hiervan is de schrijfwijze van *leeuw*, naar analogie met de woorden *spreeuw* en *geeuw* (Kleijnen 1997: 31-32). Dit model maakt duidelijk dat de spellers afhankelijk van het woord de fonologische of de lexicale strategie volgen, aangevuld door enkele substrategieën (o.a. regelstrategie en analogiestrategie) die voortdurend met elkaar in verbinding staan.

1.3.2 Het enkelkanaalmodel

Het tweede type model dat in de literatuur wordt gebruikt om het spellingproces te beschrijven, is het enkelkanaalmodel. Net als het dubbelkanaalmodel is dit model vooreerst gecreëerd om een verklaring te bieden voor het lezen van woorden (Henneman 2000: 20). Het uitgangspunt van dit model is dat de speller maar gebruik kan maken van één kanaal om tot de juiste schrijfwijze van een woord te komen (Kleijnen 1997: 33-34). In dit model spreekt men niet van een mentaal lexicon,

waar woordkenmerken worden opgeslagen, maar van een neurale netwerk met verbindingen tussen in- en uitvoer. Wanneer iemand leert lezen heeft hij als invoer de spellingpatronen en als uitvoer de uitspraakpatronen. Zo zal dit netwerk, na in- en uitvoer van woorden, een verband zien tussen bepaalde fonemen en bepaalde grafemen en zal het fonologische patroon van een bepaald woord automatisch een bijbehorend spellingpatroon oproepen. Een verklaring voor het correct weergeven van inconsistente verbindingen, is dat een grafeem niet enkel een verbinding maakt met het foneem waarvan het de representatie is, maar ook met de omringende fonemen. Nadat een onregelmatig woord enkele keren is aangeboden, zal het dan worden behandeld als een regelmatig woord (Kleijnen 1997: 33-37).

Volgens Kleijnen (1997: 39) is het dubbelkanaalmodel een duidelijk uitgewerkte theorie, terwijl het enkelkanaalmodel eerder een model is, waar nog geen theorie aan verbonden is. Auteurs zoals Kleijnen (1997: 41) en Henneman (2000: 21), die onderzoek doen naar spelfouten en spellingstrategieën van zwakke spellers, gaan bij hun onderzoek dan ook steeds uit van het dubbelkanaalmodel. Een verklaring hiervoor is dat dit model een zeer uitgewerkte beschrijving geeft, waardoor de problemen die deze spellers ondervinden duidelijk beschreven kunnen worden. In het enkelkanaalmodel wordt dit veel minder gedetailleerd beschreven en is het bijgevolg moeilijker om de verschillende problemen van zwakke spellers weer te geven (Kleijnen 1997: 41-42).

1.3.3 Spellingstrategieën en spelfouten

Ervaren, gevorderde spellers die over een goede spellingvaardigheid beschikken, schrijven de meeste woorden door gebruik te maken van de directe strategie. Bovendien zullen ze, wanneer er verschillende mogelijke schrijfwijzen zijn van een woord (bijvoorbeeld het werkwoord *gebeuren* dat men schrijft als *gebeurt* in de onvoltooid tegenwoordige tijd en als *gebeurd* wanneer het wordt gebruikt als voltooid deelwoord), de andere strategieën of regels efficiënt toepassen. Zij controleren systematisch hun geschreven woorden op hun correcte spellingwijze en kunnen zelfstandig woorden toevoegen aan hun mentale lexicon (Henneman 2000: 21). Toch kunnen ook ervaren spellers, die de verwerving van de orthografische kennis hebben voltooid, nog fouten maken. Zo kan een weetwoord als *parallelogram* fout gememoriseerd worden en tot een foutieve schrijfwijze leiden (Sandra, Daems & Frisson 2001: 4). Verder zijn sommige regels relatief complex waardoor zelfs een volleerd speller fouten kan maken. De correcte schrijfwijze van *spinnenweb* is met een tussen-n, aangezien spin één meervoud heeft, terwijl men *spinnewiel* zonder tussen-n schrijft, omdat het eerste deel van de samenstelling een werkwoord is (Sandra, Daems & Frisson 2001: 4). Ook spellinghervormingen kunnen leiden tot verwarring en bijgevolg spelfouten (De Schryver & Neijt

2005: 101-104). Volwassenen die de spelling op school hebben geleerd, zullen meer moeilijkheden hebben om zich aan te passen aan de nieuwe spellingregels. Verder kunnen ook andere talen een invloed hebben op het al dan niet maken van spelfouten tegen de Nederlandse orthografie. In het Frans schrijft men bijvoorbeeld *elle parle français*, terwijl men een taal in het Nederlands wel met een hoofdletter schrijft: *zij spreekt Frans*. Daarenboven halen Sandra et al. (2001: 8-12) in hun artikel ‘Zo helder en toch zoveel spelfouten’ aan dat sommige volleerde spellers niet alleen fouten maken tegen complexe regels van de Nederlandse orthografie, maar ook tegen één van de meest heldere spellingregel: de werkwoordspelling. De reden hiervoor is de werking van ons geheugen die woordvormen en de frequentie ervan opslaat. Bij woordvormen met eenzelfde uitspraak, homofone vormen, zoals bijvoorbeeld (*ik*) *word* en (*hij*) *wordt*, zullen we de meest frequente vorm opschrijven. Ons geheugen zal immers in plaats van de spellingregels toe te passen, de meest voorkomende werkwoordvormen sneller oproepen. Deze homofoon dominantie leidt tot fouten in de schrijfwijze van de eerste t.o.v. de derde persoon enkelvoud in de o.t.t. van werkwoorden waarbij de stam op *-d* eindigt (*word/wordt*) en in de spellingwijze van de derde persoon enkelvoud o.t.t. versus het voltooid deelwoord bij werkwoorden waarvan de stam niet op een *-d* eindigt (*gebeurt/gebeurd*).

1.4 Spelling en maatschappij

Van Bon (1993: 10-12) spreekt in het voorwoord van zijn boek ‘Spellingproblemen. Theorie en praktijk’ over “het maatschappelijke stigma” dat een onvoldoende kennis van de spelling veroorzaakt. Van Bon merkt hierbij ook een verschil op tussen het maken van rekenfouten en het schrijven van spelfouten. Het maken van rekenfouten wordt gezien als een partiële beperking; die persoon heeft geen wiskundig brein. Het schrijven van een vergelijkbaar aantal spelfouten wordt daarentegen opgevat als een incompetentie op verschillende vlakken en dus niet enkel op het gebied van de taalvaardigheid. De Schryver en Neijt (2005: 210-213) beweren dat het niet accepteren van spelfouten wijst op het bestaan van vooroordelen over het verband tussen spelling en het maken van spelfouten enerzijds en intellectuele factoren en sociale competenties anderzijds. De huidige maatschappij beschouwt spelfouten als een teken van nonchalance, van een slechte taalbeheersing en van een laag intellectueel niveau. Hoewel reeds is aangetoond dat er geen enkel verband bestaat tussen intelligentie en spelling, blijven de vooroordelen omtrent spelfouten volgens van Bon, De Schryver en Neijt dus nog steeds gelden.

Hoewel deze auteurs uitgaan van de negatieve invloed van spelfouten, leidt een literatuurstudie omtrent de invloed van spelfouten toch niet tot een eenduidige conclusie.

Kloet, Renkema en Van Wijk (2003: 278-279) onderzochten de invloed van taalfouten in fondswervingsbrieven. Na hun experiment konden ze besluiten dat spelfouten weinig tot geen invloed hadden op het imago van de zender (deskundigheid, betrouwbaarheid) en op de tekstwaardering (begrijpelijkheid, aantrekkelijkheid). Als verklaring brachten Kloet et al. aan dat proefpersonen zich bij vragen over intenties en attitudes niet laten beïnvloeden door spelfouten, maar wel door emoties, voorkennis en betrokkenheid. Enkel wanneer de proefpersonen een tekst expliciet moeten beoordelen, zullen zij zich laten leiden door tekstkenmerken.

De Roo (2010: 36-37) deed in haar masterproef onderzoek naar het effect van het niet toevoegen van een *-t* aan een werkwoordsvorm in de derde persoon enkelvoud in een wijkfolder. Hoewel het hier gaat om een wijkfolder, kon zij net als Kloet et al. besluiten dat deze spelfouten geen invloed hadden op de tekstwaardering, het imago en de overtuigingskracht van de zender.

Uit onderzoek van Jansen (2010: 1) daarentegen bleek dat spelfouten in direct-mailbrieven wel een invloed hebben op het imago van de zender. In tegenstelling tot het onderzoek van Kloet et al. die in hun tekst van elk type fout maar een voorbeeld hadden opgenomen, waren in de tekst van Jansen meerdere fouten van eenzelfde type opgenomen, zodat er sprake was van een systematische afwijking. In zijn onderzoek merkte hij ook op dat niet elke spelfout op dezelfde manier werd beoordeeld. Zo woog het los schrijven van twee woorddelen die bij elkaar horen en het weglaten van de meervoud *-n* zwaarder door dan fouten in de werkwoordspelling (van Wijngaarden 2011: 10-11).

Masterstudente Communicatie Rijk (2008: 32-34) deed hetzelfde onderzoek, maar zij beperkte zich tot de sollicitatiebrief. Om nauw aan te sluiten bij het onderzoek van Kloet et al. nam ze dezelfde soort spelfouten. Het ging hierbij om enkelvoudgebruik in plaats van meervoudsgebruik, het fout spellen van een persoonsvorm, tweemaal fout hoofdlettergebruik, twee *dt*-fouten en een foutief gespeld voltooid deelwoord (Rijk 2008: 14). Uit haar onderzoek bleek dat spelfouten wel een negatieve invloed hadden op de overtuigingskracht, aantrekkelijkheid en het begrip van de tekst. Daarenboven bleek dat de proefpersonen een Nederlandse afzender zwaarder afstraffen voor spelfouten dan een Marokkaanse afzender (Rijk 2008: 32-33).

Van Wijngaarden (2011: 39-42) vergeleek in haar masterscriptie op haar beurt het verschil in beoordeling van sponsorbrieven met spelfouten en sollicitatiebrieven met spelfouten. Hieruit bleek dat het negatieve effect van spelfouten groter was bij sponsorbrieven dan bij sollicitatiebrieven. Dit gaat in tegen de algemene verwachting dat spelfouten in sollicitatiebrieven absoluut niet door de

beugel kunnen (Van Hulle, 2008). De proefpersonen uit haar onderzoek merkten wel op dat de invloed die de spelfouten heeft, afhangt van de functie waarvoor men solliciteert. Een tweede kanttekening die van Wijngaarden (2011: 39-44) maakte, is dat de meeste proefpersonen niet zo vertrouwd waren met sponsorbrieven, wat volgens het *mere exposure-effect* voor een negatievere beoordeling zorgt. Bovendien merkte ze in haar onderzoek ook op dat slechte spellers de brieven met spelfouten juist positiever gaan beoordelen dan zonder spelfouten.

Hoewel uit een literatuurstudie dus geen eenduidige conclusie kan getrokken worden betreffende de invloed van spelfouten in sollicitatiebrieven, direct-mails en andere tekstgenres, kunnen we toch stellen dat volwassenen met een bepaalde functie, zoals bijvoorbeeld leerkrachten geacht worden te spellen zonder fouten. In een tijd waarin krantenkoppen als ‘Hoe ouder het kind, hoe slechter de spelling’ (De redactie 2011) en bijdragen als ‘Ze kunnen niet meer spellen’ (Nederlandse Taalunie 2011) verschijnen, zijn alle ogen gericht op het onderwijs. Zo beweert de Nederlandse Taalunie dat de opgedane spellingkennis uit het lager onderwijs in het secundair onderwijs niet wordt herhaald en dat er buiten de lessen Nederlands enige tolerantie bestaat tegenover spelfouten. Meer dan ooit eist men dus van leerkrachten dat ze kunnen spellen zonder spelfouten vermits ze een rolmodel vervullen en hun spelling dient als model voor vele generaties leerlingen en studenten (Nederlandse Taalunie 2011: 35). Leerlingen en studenten die omwille van de chat, MSN- en SMS-taal nonchalanter omgaan met de correcte spelling moeten door leerkrachten die zelf correct spellen, bewust gemaakt worden van het belang van een goede spellingkennis (De redactie 2011).

1.5 Onderzoeksvragen en onderzoekshypothesen

Deze bachelorpaper beoogt een onderzoek van de spellingvaardigheid van leerkrachten secundair onderwijs door middel van de afname van het AT-GSN dictee (Algemene toets gevorderde spelling van het Nederlands). Uit literatuurstudie blijkt immers dat er tot nu toe vooral onderzoek is gedaan naar spelfouten bij leerlingen van het basis- en secundair onderwijs en bij studenten aan hogescholen en universiteiten. Bovendien is het heel interessant om te onderzoeken welke fouten gevorderde spellers, in onze studie leerkrachten secundair onderwijs, die geacht worden correct te spellen, maken tegen de Nederlandse taal.

In ons onderzoek zullen we proberen een antwoord te vinden op vier onderzoeksvragen.

Ten eerste zullen we nagaan hoeveel fouten en welke spelfouten leerkrachten secundair onderwijs gemiddeld maken op het AT-GSN dictee.

Ten tweede zullen we onderzoeken of er een significant verschil op te merken is in het aantal en het soort spelfouten gemaakt door leerkrachten die Nederlands geven, taalleerkrachten, niet-taalleerkrachten en praktijkleerkrachten.

Ten derde zullen we analyseren of we een verschil kunnen opmerken tussen het aantal en het type spelfouten gemaakt door mannelijke en vrouwelijke leerkrachten.

Ten slotte zullen we nagaan of er een verband kan worden opgemerkt tussen de leeftijd van de deelgenomen leerkrachten en het aantal en het soort spelfouten dat ze maken. Binnen deze vierde onderzoeksvraag zullen we ook analyseren of de jongere leerkrachten significant beter scoren op de woorden die na de spellingwijziging van 1995 een andere schrijfwijze hebben gekregen. Zo willen we nagaan of de leerkrachten die tijdens de spellinghervorming in 1995 nog op de schoolbanken zaten (vooral de leerkrachten in de leeftijdscategorie 21-30 jaar) deze spellingregels beter toepassen dan hun collega's die toen al afgestudeerd waren.

Baertsoen en Nollet (2003: 37, 39-45), die het AT-GSN dictee afnamen bij 509 tweedejaarshogeschoolstudenten uit de richtingen Communicatiebeheer, Grafische bedrijven, Sociaal werk, Bedrijfsbeheer, Ergotherapie, Logopedie en Kleuteronderwijs, kwamen tot het besluit dat de studenten gemiddeld 20,48 fouten maakten met een standaarddeviatie van 8,82. De meeste fouten werden gemaakt tegen de regelwoorden, woorden die gespeld worden door het toepassen van specifieke regels. In deze categorie maken de studenten gemiddeld 3,26 fouten tegen het weglaten van of het ten onrechte schrijven van hoofdletters en weglatingstekens en een foutief gebruik van het liggend streepje (*zoëven* i.p.v. *zo-even*). Dit wordt gevolgd door het fout schrijven van samenstellingen (2,97 fouten), wat zowel de regel van de tussenletter *-n-* en tussenletter *-s-* als de gewone samenstellingen omvat (bijvoorbeeld *groententuinen* in plaats van *groentetuinen*). Binnen de categorie regelwoorden maakt men verder gemiddeld 2,44 fouten tegen de regel van de lettergreepovergangen (bv. *politiecomisarisen* i.p.v. *politiecommissarissen*). Tegen de werkwoordregel worden gemiddeld 2,07 fouten gemaakt, waarbij vooral Engelse werkwoorden fout geschreven worden. Naast de fouten tegen de regelwoorden, maken de studenten gemiddeld 1,86 basisfouten, fouten in de schrijfwijze van moeilijke lettercombinaties, lettertoevoegingen of -weglatingen en volgordeverwisselingen. Tegen de zogenaamde weetwoorden, die de vreemde woorden omvat, maken de studenten gemiddeld 1,43 fouten.

Bij de leerkrachten secundair onderwijs kunnen we waarschijnlijk dezelfde soort fouten verwachten, maar er wordt aangenomen dat het algemene gemiddelde iets lager zal liggen dan bij deze groep studenten hoger onderwijs.

De tweede onderzoeksvraag, die kijkt naar het verschil in het aantal en het soort spelfouten gemaakt door leerkrachten Nederlands, taal-, niet-taal- en praktijkleerkrachten, zal wellicht aantonen dat niet-taalleerkrachten en praktijkleerkrachten meer fouten maken dan hun collega's die een taalvak (Engels, Frans, Nederlands, etc.) onderwijzen.

In 2007 bewezen Vrijders et al. (2007: 82) immers al dat studenten met een talige opleiding of waarbij taalbeheersing deel uitmaakt van de opleiding beter scoorden op het afgenomen spellingdictee dan studenten zonder talige opleidingsonderdelen. Deze conclusie volgde ook uit het onderzoek van Vercauteren (2009: 19). In haar onderzoek ging zij het verband na tussen de spellingvaardigheid en de studiekeuze van studenten in het hoger onderwijs. Zij onderzocht de spellingbeheersing van 391 studenten uit het eerste jaar hoger onderwijs uit vier verschillende richtingen: Taal- en Letterkunde, Toegepaste Taalkunde, Ingenieurswetenschappen en Industriële Wetenschappen. Vercauteren kwam tot de conclusie dat studenten uit een talige richting significant betere resultaten haalden dan studenten uit een andere richting.

In haar scriptie onderzocht Vercauteren (2009: 21) ook het verschil in aantal spelfouten tussen mannen en vrouwen en kwam zij tot het besluit dat vrouwen de spellingregels beter beheersen dan mannen. Ook Vrijders et al. (2007: 81) konden besluiten dat vrouwelijke studenten duidelijk beter scoorden op het spellingdictee dan de mannelijke studenten. Van den Bergh (2002) meent dat biologische factoren een verklaring zouden kunnen bieden voor dit significante verschil. Hij beweert dat de linkerhersenhelft, waar spraak en taal is gelokaliseerd, bij vrouwen sneller ontwikkeld is en dat vrouwen meer grijze stof in hun hersenen hebben. Deze grijze stof zou zorgen voor een betere ontwikkeling van taal en communicatie dan bij hun mannelijke medemens. Dit zou betekenen dat de derde onderzoeksvraag positief moet beantwoord worden in het voordeel van de vrouwen.

De vierde onderzoeksvraag die peilt naar het verschil in het soort en het aantal fouten tussen de verschillende leeftijdscategorieën kan moeilijk worden voorspeld, aangezien hiernaar nog nooit grondig onderzoek is gedaan.

2 Methodologie

2.1 Proefpersonen

Voor ons onderzoek naar de spellingvaardigheid van leerkrachten secundair onderwijs, werd over de middag of na de lesuren in verschillende secundaire scholen in West- en Oost-Vlaanderen een dictee afgenomen bij deze doelgroep. De afname gebeurde door middel van een CD waarop het volledige dictee was ingesproken, wat het mogelijk maakte om het dictee op een gestandaardiseerde wijze af te nemen. Alvorens het dictee aan te vatten, moesten de proefpersonen een infofiche (bijlage 1) invullen met hun leeftijd, geslacht, opleiding en de vakken die ze onderwijzen. De deelnemers konden vrijblijvend hun e-mailadres opgeven indien ze graag hun resultaat op het dictee wilden weten. Ongeveer 95 % heeft dit dan ook gedaan.

De proefpersonen namen volledig vrijwillig deel aan het onderzoek, maar toch werd onder impuls van de directies van de deelnemende scholen geprobeerd om een zo gespreid mogelijk deelnemersveld te bekomen (geslacht, leeftijd en opleiding). De tabel hieronder geeft een overzicht van de kenmerken van de steekproef. In het totaal hebben 260 leerkrachten secundair onderwijs deelgenomen aan het onderzoek. Deze groep bestond uit 59 leerkrachten Nederlands, 59 leerkrachten die een taalvak (niet Nederlands) onderwijzen, 129 leerkrachten die geen talen in hun onderwijspakket hebben en 13 leerkrachten die een praktijkvak zoals houtbewerking of lichamelijke opvoeding onderrichten.

Wat het geslacht betreft, bestaat de steekproef uit 88 mannelijke proefpersonen (33,85 %) en 172 vrouwelijke proefpersonen (66,15 %). Deze verhouding komt ongeveer overeen met de verhouding mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs in Vlaanderen. In Klasse (2012) toonde men in het artikel ‘Man voor de klas: een bedreigd ras?’ immers aan dat het aantal mannelijke leerkrachten in het secundair onderwijs van 43 % in 2002 gedaald is naar minder dan 40 % in 2009.

Verder werden alle proefpersonen nog ingedeeld volgens hun leeftijd. De totale steekproef bestond uit 66 leerkrachten binnen de leeftijdscategorie 21-30 jaar, 75 leerkrachten binnen de leeftijdscategorie 31-40 jaar, 46 leerkrachten met een leeftijd van 41 tot 50 jaar en 73 leerkrachten die ouder zijn dan 50 jaar.

TOTAAL	Totaal aantal leerkrachten	260	100 %
CATEGORIE	Leerkrachten Nederlands	59	22,69 %
	Leerkrachten Taal	59	22,69 %
	Leerkrachten Niet-taal	129	49,62 %
	Leerkrachten Praktijk	13	5,00 %
GESLACHT	Mannelijke leerkrachten	88	33,85 %
	Vrouwelijke leerkrachten	172	66,15 %
LEEFTIJD	Leerkrachten 21-30 jaar	66	25,38 %
	Leerkrachten 31-40 jaar	75	28,84 %
	Leerkrachten 41-50 jaar	46	17,69 %
	Leerkrachten > 50 jaar	73	28,08 %

2.2 Onderzoeksinstrumenten

2.2.1 Algemene toets gevorderde spelling van het Nederlands (AT-GSN)

Om de spellingvaardigheid van de leerkrachten secundair onderwijs te testen werd geopteerd om een dictee af te nemen. Dit omdat het testen van de spellingregels zich niet mag beperken tot het herkennen van de juiste woordbeelden en omdat het meetinstrument zo dicht mogelijk moet aansluiten bij het niveau van een spontaan schrijfsel (Vrijders, Vanderswalmen & Beeckman 2007: 78). Als testmateriaal kozen we voor het AT-GSN dictee (bijlage 2). Dit is een zinnendictee dat werd opgespeld om de spellingvaardigheid van studenten uit de laatste graad van het secundair onderwijs en uit het hoger onderwijs te testen, aangezien voor deze doelgroep nog geen diagnostisch materiaal voor handen was. Het is gebaseerd op het LSP-VO dictee dat geschikt is voor leerlingen uit de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs (Ghesquière 1998: 47). Dit dictee werd opgesteld door prof. P. Ghesquière aan de K.U. Leuven en genormeerd voor universiteitsstudenten in de tweede fase aan de K.U. Leuven door Nele Dhert in 'Rapport aangeboden tot het verkrijgen van het certificaat van vervolmaking in de pedagogische wetenschappen'. Bij het dictee hoort ook een handleiding, die een gestandaardiseerde afname mogelijk maakt.

2.2.2 Verkort Utrechts classificatiesysteem (V-UCS-classificatiesysteem)

Voor de classificatie van de spelfouten, gemaakt in het AT-GSN dictee, is in deze scriptie gebruik gemaakt van het V-UCS-classificatiesysteem. Dit classificatiesysteem bevat vier deelsystemen (A, B, C en D). De deelsystemen A-C worden gebruikt om de spelfouten uit het LSP-VO dictee onder

te brengen. Het deelsysteem D (bijlage 3) werd ontwikkeld om de spelfouten, gemaakt in het AT-GSN en andere dictees met een hoge moeilijkheidsgraad, onder te brengen (Baertsoen & Nollet 2003: 16). Uit elke categorie van het foutenclassificatiesysteem zijn enkele moeilijkheden in het dictee opgenomen. Het classificatiesysteem bestaat uit vijf categorieën: basisleerstof, regelwoorden, keuzetekens, weetwoorden en overige. Hieronder volgt een korte beschrijving van elke categorie, in bijlage 3 bevindt zich het uitgebreide classificatiesysteem met voorbeelden (Ghesquière 1998: 51-58).

Tot de categorie ‘basisleerstof’ behoort het schrijven van letters, lettercombinaties en vaste tekenkoppelingen. Een speller maakt fouten tegen deze categorie wanneer deze het woord niet schrijft zoals het klinkt, terwijl dit wel zou moeten, en bijgevolg fouten maakt tegen het fonologische principe. Hieronder classificeren we fouten in de schrijfwijze van lange klinkers in gesloten en open lettergrepen, van korte klinkers, van tweetekenklinkers en van medeklinkers. Ook moeilijke lettercombinaties (zoals bijvoorbeeld [ng] versus [nk] en [ieuw] versus [eeuw] versus [uw]), net als het toevoegen, weglaten of omwisselen van letters, behoren tot deze categorie.

Om bepaalde woorden correct te spellen moet de speller soms spellingregels toepassen. Wanneer deze niet goed worden gevolgd, maakt men fouten tegen de zogenaamde ‘regelwoorden’. Deze categorie bestaat uit drie subcategorieën: onveranderlijke woorden, werkwoorden en zinnen.

De eerste subcategorie ‘onveranderlijke woorden’ wordt op zijn beurt ingedeeld in zeven categorieën: gelijkvormigheidsregel, samenstellingen, voor- en achtervoegsels, lettergreepovergangen, schrijftekens en hoofdletters, het voornaamwoord *jouw* en de slot *-n*.

De tweede subcategorie ‘werkwoorden’ omvat fouten tegen de tegenwoordige tijd, de verleden tijd, de voltooiden tijd en tegen Engelse werkwoorden.

De derde subcategorie deelt de fouten in tegen het niet schrijven van een hoofdletter aan het begin van de zin, het ten onrechte schrijven van een hoofdletter in het midden van de zin en het weglaten van een leesteken aan het einde van de zin.

Tot de derde categorie ‘keuzetekens’ behoren de woorden waarbij de speller bepaalde klanken die voorkomen in dat bepaalde woord op twee of meer verschillende manieren kan weergegeven. Tijdens het spellingproces moet de speller dan een keuze maken tussen de verschillende representaties op basis van de betekenis van het woord. Voorbeelden hiervan zijn [ch]-[g] in *nieuwsgierig*/**nieuwschierig* of [c], [k] en [s] in *club*/**klub*; *centrum*/**sentrum*.

‘Weetwoorden’ omvatten spelfouten tegen het schrijven van woorden waarvan je het woordbeeld moet onthouden of inprenten. Om tot de correcte schrijfwijze van deze woorden te komen, kan geen gebruik gemaakt worden van het fonologische principe of van bepaalde spellingregels, de speller moet gewoon weten hoe het woord te spellen. Hieronder worden de fouten in vreemde woorden, sjwa-weetwoorden en overige weetwoorden ingedeeld.

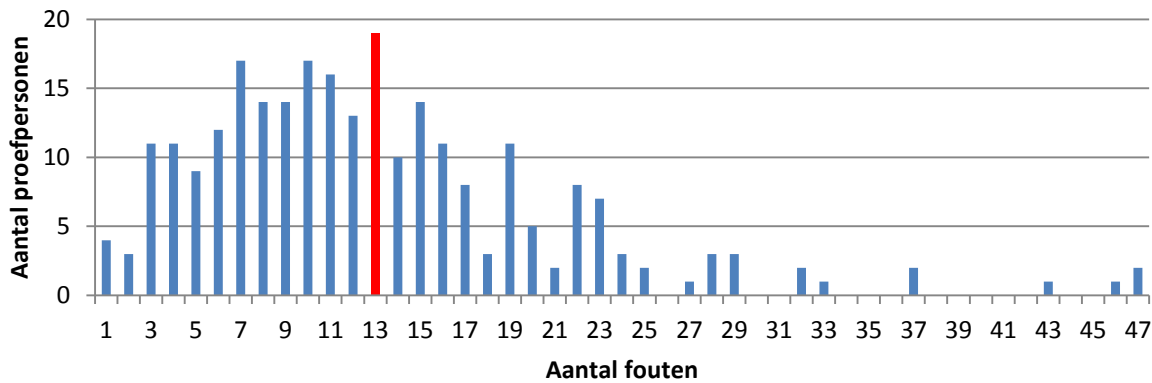
In de laatste categorie ‘overige’ bevinden zich de fouten die niet in spellingtermen kunnen omschreven worden en die niet onder de andere categorieën vallen. Dit omvat fouten gemaakt door het vervangen van een woord door een ander woord, het ten onrechte los of vast schrijven van woorden, het toevoegen of weglaten van woorden, het veranderen van de volgorde, het onherkenbaar schrijven van een bepaald woord en alle andere fouten die niet in een andere categorie kunnen worden ondergebracht.

In een woord kan meer dan één fout gemaakt worden. Elke fout moet bijgevolg in de juiste categorie ondergebracht worden. Bovendien mogen fouten die gemaakt zijn ten gevolge van een andere fout niet worden aangerekend. Neem bijvoorbeeld het woord **Westvlaamse*. Dit beschouwt men als een fout tegen het liggend streepje (6c). Het niet schrijven van een hoofdletter *V*, volgt uit het aaneenschrijven van het woord en wordt niet aangerekend.

3 Onderzoeksresultaten

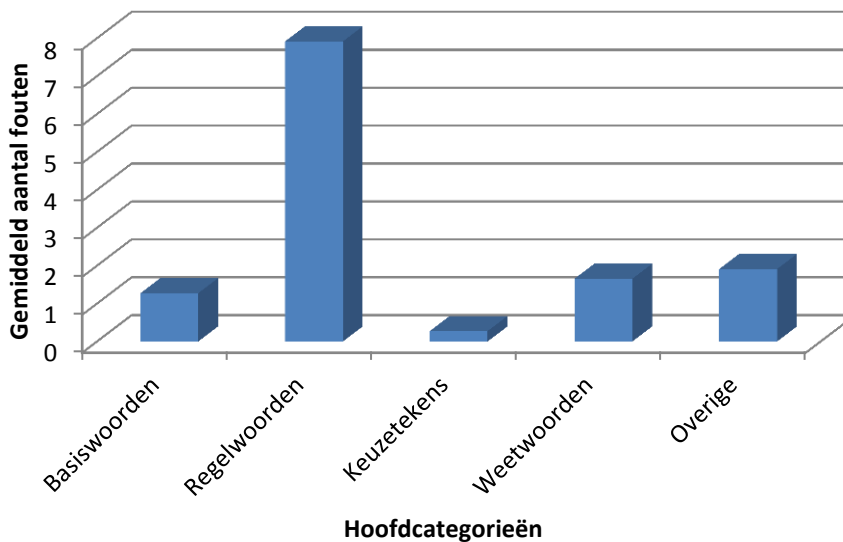
3.1 Hoeveel fouten en welke soort spelfouten maken leerkrachten secundair onderwijs op het AT-GSN dictee?

In de eerste onderzoeksvraag zullen we nagaan hoeveel en welke spelfouten leerkrachten secundair onderwijs gemiddeld maken op het AT-GSN dictee. Hiervoor werd een statistische analyse uitgevoerd op de resultaten van de 260 proefpersonen.



Figuur 1: overzicht spreiding aantal fouten

Op figuur 1 zien we dat de leerkrachten gemiddeld 13,03 spelfouten maken op het dictee, met een SD van 8,07. Geen enkele proefpersoon legde de test foutloos af. De beste score was 1 fout bij vier leerkrachten en het foutenaantal loopt op tot 47 bij twee kandidaten.



Figuur 2: overzicht gemiddeld aantal fouten per hoofdcategorie

Zoals figuur 2 weergeeft, worden de meeste spelfouten gemaakt tegen de zogenaamde ‘regelwoorden’ (7,92 fouten). Op de tweede plaats staat de categorie ‘overige’ (1,91 fouten), gevolgd door de ‘weetwoorden’ (1,65 fouten) en de ‘basiswoorden’ (1,27 fouten). Tegen de ‘keuzetekens’ worden gemiddeld slechts 0,27 fouten gemaakt.

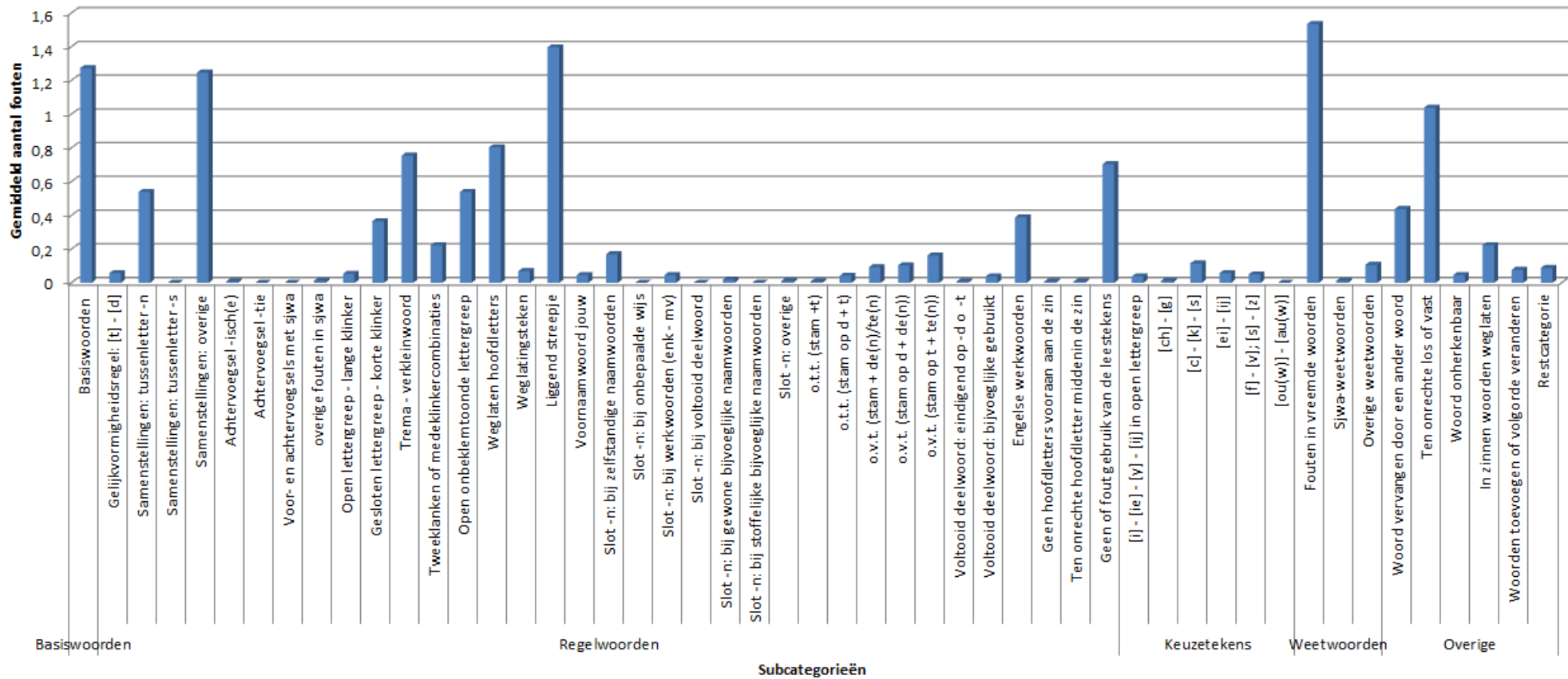
Vervolgens bekijken we in detail alle hoofdcategorieën door middel van een overzicht van het gemiddeld aantal fouten per subcategorie (figuur 3, p. 23). De exacte gemiddelden per subcategorie worden weergegeven in bijlage 4. Deze resultaten tonen aan dat de meeste fouten worden gemaakt tegen het schrijven van vreemde woorden (1,53 fouten). Dit zijn woorden die ontleend zijn aan een andere taal en vaak hun schrijfwijze ontlene aan die taal, waardoor er bijgevolg geen één op één relatie bestaat tussen uitspraak en spellingwijze. Een woord dat binnen deze categorie vaak een foute schrijfwijze kreeg, is *Tsjechische*, wat vaak werd gespeld als **Tjechische*.

Verder maken de meeste proefpersonen gemiddeld 1,40 fouten tegen het weglaten of het fout gebruik van het liggend streepje, gevolgd door fouten tegen de basiswoorden (1,27 fouten) en tegen samenstellingen. Het is wel opmerkelijk dat zoveel fouten worden gemaakt tegen de basiswoorden, aangezien de schrijfwijze nochtans een één op één relatie vertoont met de uitspraak. De meeste fouten tegen de samenstellingen, werden gemaakt tegen de categorie ‘samenstellingen: overige’ (1,25 fouten). Dit omdat de proefpersonen twee woorden die een samenstelling vormen niet aaneenschrijven, maar als twee aparte woorden beschouwen (bv. *schuil houdt* i.p.v. *schuilhoudt*) of deze verbinden met een liggend streepje (bv. *baseball-club* i.p.v. *baseballclub*). Ook de tussen-n in samenstellingen zorgde vaak voor problemen (0,54 fouten). Dit omdat de regels omtrent het al dan niet schrijven van de tussen-n in een woord bij een groot aantal proefpersonen onvoldoende is gekend. Veel voorkomende fouten hier waren *groentetuinen* in plaats van *groentetuinen* en *agenteuniformrokje* in plaats van *agentenuniformrokje*.

Binnen de categorie ‘regelwoorden’ worden, naast de fouten tegen het liggend streepje en het fout weergeven van samenstellingen, de regels omtrent het gebruik van hoofdletters vaak fout toegepast (0,80 fouten), net als het gebruik van het trema (0,75 fouten). Fouten tegen deze laatste subcategorie waren voornamelijk deze waarbij de proefpersoon het trema niet schrijft terwijl dit wel nodig is (bv. *Haitiaans* i.p.v. *Haïtiaans*), maar in de meeste gevallen plaatsten de proefpersonen het trema gewoon op de foute klinker (bv. *strategiëen* i.p.v. *strategieën*).

Het hoge aantal fouten tegen het gebruik van de leestekens (0,70 fouten) kan verklaard worden door het feit dat veel proefpersonen twee volwaardige zinnen met een komma verbinden in plaats van de eerste zin met een punt af te sluiten en een nieuwe zin te beginnen. Binnen de categorie ‘regelwoorden’ valt nog op te merken dat werkwoordfouten slechts beperkt voorkomen. De meeste leerkrachten beheersen de basiswerkwoordregels quasi foutloos, enkel het neerschrijven van de Engelse werkwoorden (0,39 fouten) vormt binnen deze categorie soms een groot struikelblok.

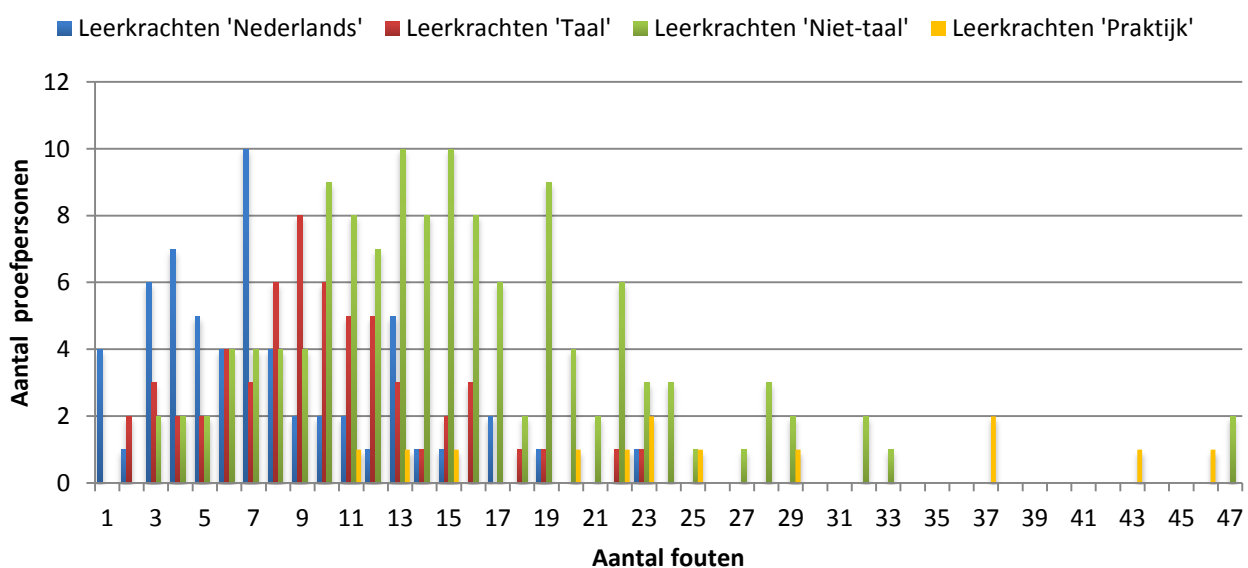
Naast deze bovenvermelde fouten die zich in de hoofdcategorieën 'weetwoorden', 'regelwoorden' en 'basiswoorden' bevonden, werden nog twee soorten fouten uit de categorie 'overige' vaak gescoord nl. het ten onrechte los of vast schrijven van bepaalde woorden (bv. *blauwagenten-uniformrokje* i.p.v. *blauw agentenuniformrokje* of *hedentendage* i.p.v. *heden ten dage*) en het vervangen van een gedictieerd woord door een ander woord. Zo schreef een aantal proefpersonen *zopas* in plaats van het woord *zo-even*, een woord dat toch heel wat twijfel omtrent de spellingwijze veroorzaakte. Dit vervangen kan al dan niet met opzet zijn gebeurd, waardoor dit ook als een fout werd aangerekend.



Figuur 3: overzicht gemiddeld aantal fouten per subcategorie

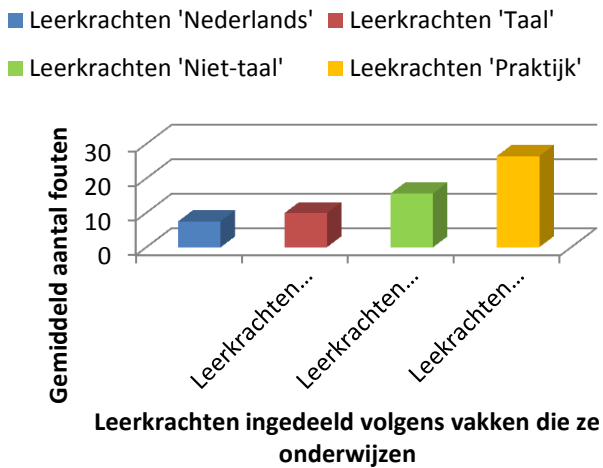
3.2 Is er een significant verschil tussen het aantal en het soort spelfouten gemaakt door leerkrachten Nederlands, taalleerkrachten, niet-taalleerkrachten en praktijkleerkrachten?

Bij deze onderzoeksvraag zullen we nagaan of er een significant verschil opgemerkt kan worden in het foutenaantal en het soort fouten gemaakt door leerkrachten die Nederlands onderwijzen, taalleerkrachten, niet-taalleerkrachten en praktijkleerkrachten. Onder de categorie leerkrachten ‘Taal’ verstaan we alle leerkrachten die een taalvak zoals Engels, Frans, Duits, etc. onderwijzen, maar geen Nederlands. Onze steekproef bestond uit 59 leerkrachten Nederlands, 59 taalleerkrachten, 129 niet-taalleerkrachten en 13 praktijkleerkrachten.

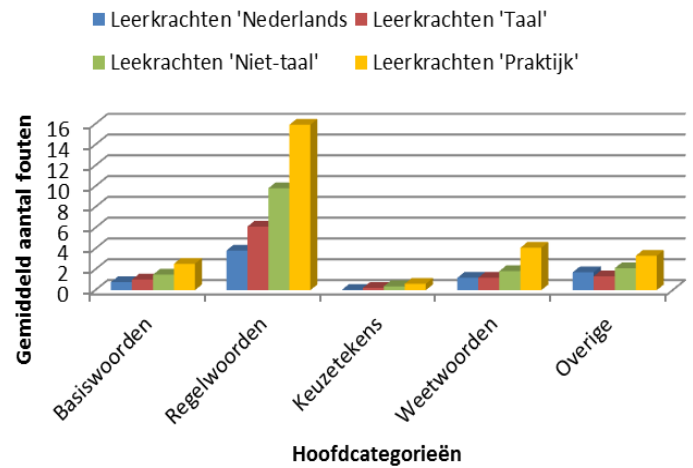


Figuur 4: overzicht spreiding aantal fouten per categorie

Figuur 4 geeft een overzicht van de spreiding van het foutenaantal binnen elke categorie: ‘Nederlands’, ‘Taal’, ‘Niet-taal’ en ‘Praktijk’. Uit grafiek 4 en 5 kunnen we afleiden dat de leerkrachten ‘Nederlands’ beter scoren dan de leerkrachten ‘Taal’, die het op hun beurt beter doen dan de leerkrachten die een niet-taalvak onderwijzen, gevolgd door de praktijkleerkrachten. Gemiddeld maken de leerkrachten ‘Nederlands’ 7,54 fouten (SD = 4,76), de leerkrachten ‘Taal’ 9,90 fouten (SD = 4,56), de niet-taalleerkrachten 16,62 (SD = 7,53) fouten en de praktijkleerkrachten 26,46 fouten (SD = 11,27).



Figuur 5: overzicht gemiddeld aantal fouten

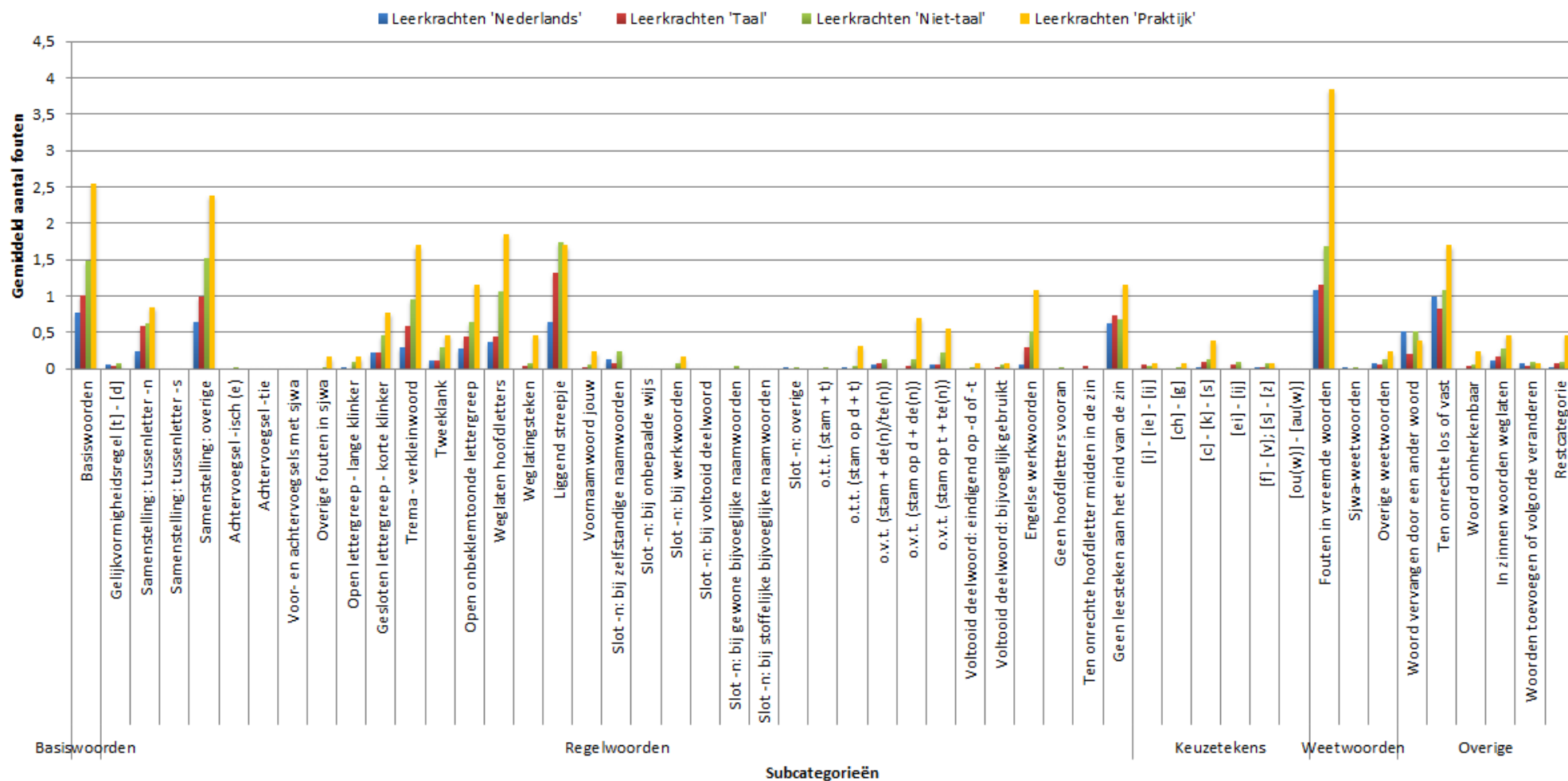


Figuur 6: overzicht gemiddeld aantal fouten per hoofdcategorie

Om na te gaan of deze verschillen in de totaalscore van de verschillende groepen leerkrachten significant zijn, voeren we een variantie- en een lineaire regressie-analyse uit. Uit de variantie-analyse met ‘categorie’ als onafhankelijk variabele en ‘aantal fouten’ als afhankelijk variabele blijkt dat, wanneer we het gebruikelijke significantieniveau van 0,05 aannemen, er een significant verschil is tussen de verschillende groepen ($F = 42,06$; $p < 2,2e^{-16}$). Vervolgens voeren we een lineaire regressie-analyse uit om na te gaan of het verschil tussen de vier categorieën alle vier significant is (bijlage 5). Uit deze analyse blijkt dat enkel het verschil in aantal fouten tussen leerkrachten ‘Taal’ en leerkrachten ‘Nederlands’ niet significant is. Daar is de p-waarde immers gelijk aan 0,055. Het eerste deel van onze onderzoeksvraag kunnen we bijgevolg grotendeels positief beantwoorden. De groep waartoe de leerkracht behoort, heeft een invloed op het aantal fouten dat de proefpersoon maakt. Tegen alle verwachtingen in moeten we bijgevolg wel erkennen dat er geen significant verschil gevonden is tussen de leerkrachten Nederlands en de andere taalleerkrachten.

In het tweede deel van onze onderzoeksvraag gaan we na waar de verschillen tussen de groepen leerkrachten zich bevinden en of er een verschil kan worden opgemerkt in het soort fouten, gemaakt door de verschillende categorieën leerkrachten. Wanneer we de resultaten op elke hoofdcategorie analyseren (figuur 6), zien we dat elke groep de meeste fouten maakt tegen de regelwoorden, gevolgd door fouten geassocieerd binnen de categorie ‘overige’, op de derde plaats de basiswoorden en vervolgens de weetwoorden en de keuzetekens.

Binnen elke hoofdcategorie krijgen we ook steeds dezelfde volgorde wat het aantal fouten betreft: de leerkrachten Nederlands die het best scoren, gevolgd door de taalleerkrachten, de niet-taalleerkrachten en de praktijkleerkrachten.



Figuur 7: overzicht gemiddeld aantal fouten per subcategorie

Figuur 7 geeft een overzicht van de spreiding van het gemiddeld aantal fouten per type leerkracht per subcategorie. Dit overzicht toont duidelijk aan dat alle leerkrachten, om het even welk vak ze onderwijzen, grotendeels dezelfde soort fouten maken. Het enige verschil dat we kunnen opmerken is de trapsgewijze verhouding binnen elke subcategorie: de leerkrachten ‘Nederlands’ en leerkrachten ‘Taal’ maken gewoon net iets minder fouten dan hun collega’s die een niet-taalkvak of een praktijkvak onderwijzen.

Nadat we een kort empirisch onderzoek hebben gedaan naar de spreiding van de fouten per type leerkracht, onderzoeken we de significantie hiervan. Hiervoor voeren we een lineaire regressie-analyse uit met de categorie (‘Nederlands’, ‘Taal’, ‘Niet-taal’ en ‘Praktijk’) als onafhankelijk variabele en de hoofdcategorieën (‘basiswoorden’, ‘regelwoorden’, ‘keuzetekens’, ‘weetwoorden’ en ‘overige’) als afhankelijke variabelen.

Uit deze analyse, waarvan het volledige cijfermateriaal zich in bijlage 5 bevindt, blijkt zoals verwacht dat het verschil in aantal fouten tussen de leerkrachten ‘Nederlands’ en de leerkrachten ‘Taal’ binnen elke hoofdcategorie niet significant is (basiswoorden: $p = 0,179$; keuzetekens $p = 0,066$; weetwoorden: $p = 0,956$; overige: $p = 0,256$). Enkel bij de regelwoorden is de p -waarde wel kleiner dan $0,05$ ($p = 0,004$), waardoor we kunnen besluiten dat de leerkrachten ‘Nederlands’ de woorden die worden geschreven door toepassing van regels wel significant beter schrijven dan hun collega’s taalleerkrachten.

Tussen de andere groepen leerkrachten zijn de verschillen binnen elke hoofdcategorie wel duidelijk significant. De leerkrachten die een taalkvak onderwijzen, Nederlands inbegrepen, scoren op elke categorie significant beter dan de niet-taalleerkrachten die het op hun beurt significant beter doen dan de praktijkleerkrachten. Enkel in de categorie ‘keuzetekens’ is het verschil tussen de verschillende groepen niet echt significant. Dit kan verklaard worden door het feit dat er maar een beperkt aantal fouten werd gemaakt tegen het gebruik van het juiste keuzeteken (bv. [ei] vs [ij] of [c] vs [k]).

Nu we weten dat er significante verschillen zijn in het gemiddeld aantal fouten op de hoofdcategorieën, zullen we nagaan waar de verschillen binnen de subcategorieën liggen. Hiervoor voeren we weer een lineaire regressie-analyse uit met categorie (‘Nederlands’, ‘Taal’, ‘Niet-taal’ en ‘Praktijk’) als onafhankelijk variabele en de subcategorieën als afhankelijke variabelen.

	Nederlands	Taal	Niet-taal	Praktijk	p-waarde
Basiswoorden (1)	0,78	1,02	1,49	2,54	0,000
Samenstelling: tussenletter -n- (3a)	0,24	0,59	0,62	0,85	0,000
Samenstelling: overige (3c)	0,64	0,98	1,53	2,38	0,000
Gesloten lettergreep – korte klinker (5b)	0,22	0,22	0,46	0,77	0,001
Trema – verkleinwoord (5c)	0,29	0,59	0,95	1,69	0,000
Tweeklank (5d)	0,12	0,12	0,29	0,46	0,006
Open onbeklemtoonde lettergreep (5 e)	0,27	0,44	0,64	1,15	0,003
Weglaten hoofdletters (6a)	0,37	0,44	1,06	1,85	0,000
Liggend streepje (6c)	0,64	1,32	1,74	1,69	0,000
o.t.t. (stam op d + t) (9b)	0,02	0,00	0,05	0,31	0,000
o.v.t. (stam op t + te(n)) (10c)	0,05	0,05	0,22	0,54	0,000
Voltooid deelwoord: eindigend op -d of -t (11a)	0,00	0,00	0,01	0,08	0,028
Engelse werkwoorden (12)	0,05	0,29	0,52	1,08	0,000
Geen of fout gebruik van de leestekens (15)	0,63	0,73	0,68	1,15	0,391
Fout in vreemde woorden (22)	1,08	1,15	1,68	3,85	0,000
Woord vervangen door een ander woord (25a)	0,51	0,20	0,52	0,38	0,071
Ten onrechte los of vast (25b)	1,00	0,83	1,09	1,69	0,060

Figuur 8 : overzicht gemiddeld aantal fouten per type leerkracht en de p-waarde

Figuur 8 geeft een overzicht van de subcategorieën samen met het gemiddeld aantal fouten per categorie ('Nederlands', 'Taal', 'Niet-taal' en 'Nederlands') en hun p-waarde. In de tabel is slechts een selectie van alle subcategorieën weergegeven. De subcategorieën waartegen nauwelijks fouten zijn gescoord, zijn niet weergegeven in deze tabel.

Alle subcategorieën die weergegeven zijn in figuur 8 zijn significant, behalve de categorieën waar de fouten worden gescoord tegen het ten onrechte los of vast schrijven van woorden, het vervangen van een woord door een ander woord en het weglaten of het fout gebruik van de leestekens.

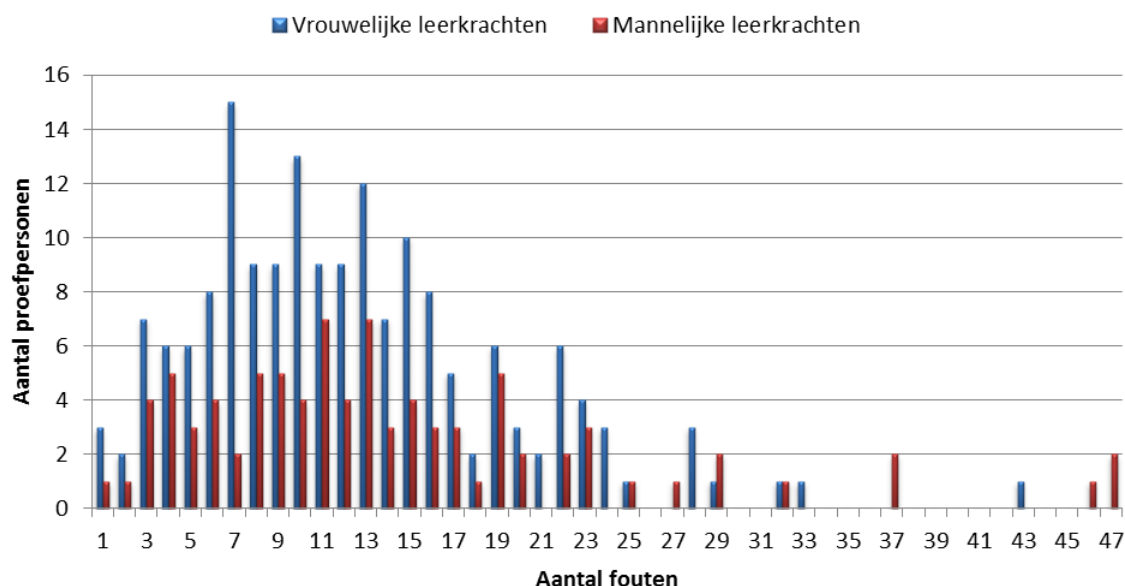
Bij de ‘basiswoorden’, de ‘samenstellingen: overige’, de ‘gesloten lettergreep – korte klinker’, ‘trema – verkleinwoord’, ‘open onbeklemtoonde lettergreep’, ‘weglaten hoofdletters’, ‘o.v.t. (stam op t + te(n))’, ‘Engelse werkwoorden’ en de ‘fouten tegen de vreemde woorden’ is het verschil tussen alle categorieën significant, behalve bij de categorie ‘Nederlands’ versus ‘Taal’. Dit houdt in dat de taalleerkrachten hiertegen significant minder fouten maken dan de niet-taalleerkrachten, die op hun beurt significant beter scoren dan de praktijkleerkrachten.

Zoals hierboven reeds weergegeven, is er enkel een significant verschil tussen de leerkrachten ‘Nederlands’ en de leerkrachten ‘Taal’, in de spelling van de regelwoorden. Na de analyse van de subcategorieën kan men stellen dat dit vooral verklaard kan worden door een significant verschil in het aantal fouten tegen samenstellingen en het liggend streepje. De samenstellingen met tussen-n worden significant beter geschreven door de leerkrachten ‘Nederlands’ dan door de andere leerkrachten, inclusief de leerkrachten ‘Taal’. Wat het liggend streepje betreft scoren de leerkrachten ‘Nederlands’ ook significant beter dan de andere taalleerkrachten. Deze leerkrachten beheersen bijgevolg beter de spellingregels die bepalen wanneer men een liggend streepje moet schrijven.

Verder kan nog opgemerkt worden dat vooral de praktijkleerkrachten significant slechter scoren op het correct schrijven van werkwoorden. Vooral tegen het schrijven van werkwoorden in de o.t.t. (stam op d +t) en het weergeven van voltooide deelwoorden scoren praktijkleerkrachten significant slechter dan de andere leerkrachten.

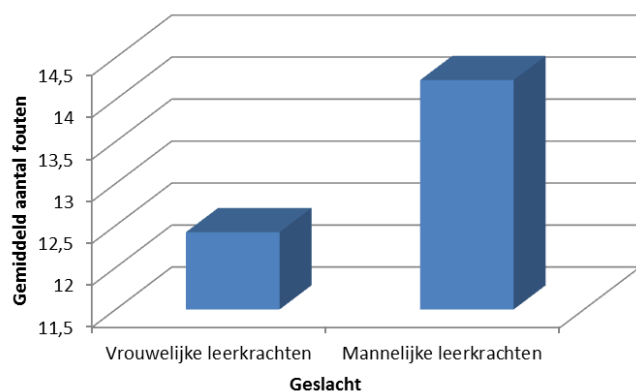
3.3 Spellen vrouwelijke leerkrachten significant beter dan hun mannelijke collega’s en maken beide groepen andere fouten?

In deze onderzoeksvraag gaan we na of we een verschil kunnen waarnemen in het soort en het aantal spelfouten gemaakt door mannen en vrouwen. Onze steekproef bestaat uit 88 mannelijke leerkrachten en 172 vrouwelijke leerkrachten. De mannelijke en vrouwelijke leerkrachten zijn op een evenwichtige manier verdeeld over de vier verschillende categorieën van leerkrachten. 20,45 % van alle mannelijke en 23,84 % van alle vrouwelijke leerkrachten behoren tot de categorie leerkracht ‘Nederlands’. 19,32 % van de mannen en 24,42 % van de vrouwen in onze steekproef zijn leerkracht ‘Taal’, de helft van de mannen (48,86 %), evenals de helft van de vrouwen (50 %) in onze steekproef geven een niet-taalvak. Binnen de groep praktijk, is deze verdeling niet in evenwicht, gezien slechts drie van de dertien praktijkleerkrachten vrouwen zijn.



Figuur 9: overzicht spreiding aantal fouten per geslacht

Figuur 9 geeft duidelijk weer hoe het aantal fouten per geslacht is verspreid.



Figuur 10: gemiddeld aantal fouten per geslacht

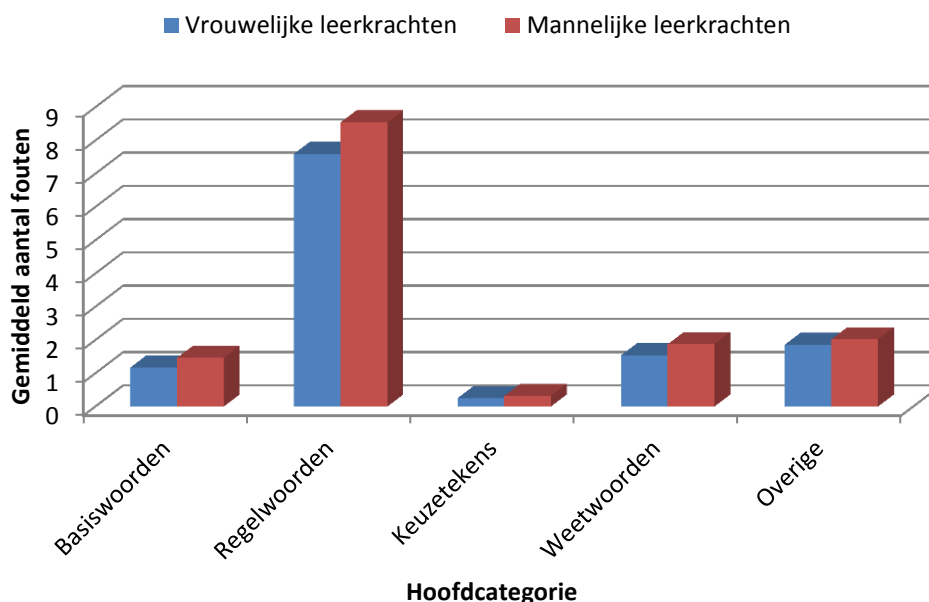
Figuur 10 toont aan dat het gemiddeld aantal fouten bij de vrouwelijke leerkrachten 12,42 is (SD = 7,00), wat net iets lager ligt dan dat van de mannen, die gemiddeld 14,23 fouten maken met een SD van 9,76. Om te zien of het verschil in geslacht significant is, voeren we een variantie-analyse uit.

Categorie	Geslacht						Variantie-analyse	
	Man			Vrouw			F	p-waarde
	N	μ	SD	N	μ	SD		
Nederlands	18	6,83	3,55	41	7,85	5,21	0,570	0,453
Taal	17	10,41	5,26	42	9,69	4,29	0,300	0,586
Niet-taal	43	16,00	9,38	86	15,43	6,46	0,163	0,687
Praktijk	10	26,4	11,05	3	26,67	14,57	0,001	0,973

Figuur 11: overzicht gemiddeld aantal fouten, SD en de resultaten van de variantie-analyse

Deze analyse heeft als resultaat dat $F = 2,948$ en $p = 0,087$. Hieruit blijkt dat p niet kleiner is dan $0,05$; waardoor de nulhypothese niet verworpen kan worden en het geslacht geen significante invloed heeft op de resultaten op het dictee. Toch voeren we nog een variantie-analyse uit om te onderzoeken of het geslacht eventueel een invloed heeft binnen elke groep leerkrachten ('Nederlands', 'Taal', 'Niet-taal' en 'Praktijk') (figuur 11).

Net zoals er over de verschillende categorieën heen geen significant verschil waarneembaar is in de resultaten tussen mannen en vrouwen, is er ook geen significant verschil binnen de categorieën 'Nederlands', 'Taal', 'Niet-taal' en 'Praktijk' tussen mannen en vrouwen. Het eerste deel van onze onderzoeksvraag moet bijgevolg negatief beantwoord worden. Vrouwelijke leerkrachten scoren niet significant beter dan hun mannelijke collega's. Toch zullen we nog onderzoeken of er geen significant verschil tussen mannen en vrouwen in het soort fouten of de verdeling van de fouten over de hoofd- of subcategorieën kan gevonden worden.



Figuur 12: overzicht gemiddeld aantal fouten per hoofdcategorie

Figuur 12 toont aan dat mannelijke leerkrachten op elke categorie gemiddeld iets meer fouten maken dan hun vrouwelijke collega's. Hoewel de vorige analyse heeft aangetoond dat het geslacht geen significante factor is, voeren we nog een variantie-analyse uit met 'geslacht' als onafhankelijk veranderlijke en respectievelijk de hoofdcategorieën (figuur 12) en de subcategorieën (figuur 13) als afhankelijke veranderlijken.

Hoofdcategorie	Geslacht		Variantie-analyse	
	μ man	μ vrouw	F	p-waarde
Basiswoorden	1,47	1,17	4,646	0,032
Regelwoorden	8,55	7,60	1,858	0,174
Keuzetekens	0,32	0,25	0,8378	0,361
Weetwoorden	1,88	1,54	2,031	0,155
Overige	2,02	1,85	-0,662	0,509

Figuur 13: overzicht gemiddeld aantal fouten mannen en vrouwen op de hoofdcategorieën en resultaten van de variantie-analyse

Uit figuur 13 blijkt dat er toch een significant verschil kan worden opgemerkt in het verschil in aantal fouten binnen de categorie ‘basisfouten’. Vrouwen maken dus significant minder basisfouten dan hun mannelijke collega’s. In de andere categorieën heeft de factor ‘geslacht’ geen significant effect op het aantal fouten.

Subcategorie	Geslacht		Variantie-analyse	
	μ man	μ vrouw	F	p-waarde
Basiswoorden	1,17	1,47	4,646	0,032
Samenstellingen: overige	1,13	1,48	3,941	0,048
Voornaamwoord jouw	0,02	0,09	6,149	0,014
O.v.t. (stam op de(n)/te(n))	0,12	0,03	5,452	0,020
Overige weetwoorden	0,07	0,18	7,183	0,008

Figuur 14: overzicht gemiddeld aantal fouten mannen en vrouwen op vijf subcategorieën en de resultaten van de variantie-analyse

Uit de toetsing van alle subcategorieën blijkt dat er in vijf subcategorieën een significant verschil is tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. In alle andere subcategorieën was de p-waarde groter dan 0,05. Enkel de categorieën waar een significant verschil is, zijn weergegeven in figuur 14. Om te weten in welke richting de verschillen liggen en bijgevolg te weten welke groep significant beter scoort, werd het gemiddelde van elk geslacht ook weergegeven in figuur 14.

Deze tabel toont aan dat, zoals hierboven reeds weergegeven, vrouwen significant beter scoren op de basiswoorden dan de mannen. Daarenboven maken ze significant minder fouten tegen het schrijven van ‘samenstellingen’ en het ‘voornaamwoord jouw’ (wat door mannen significant meer als *jou* wordt geschreven). Verder maken de vrouwen ook significant minder fouten in de categorie ‘overige weetwoorden’ waar de lettertoevoegingen in een woord worden gescoord, die worden veroorzaakt door de fonetische structuur van het woord (bv. *februwari* i.p.v. *februari*). De mannen doen het op hun beurt dan weer significant beter bij het schrijven van de verleden tijd van werkwoorden die niet op -d of -t eindigen (bv. *mistte* i.p.v. *miste*).

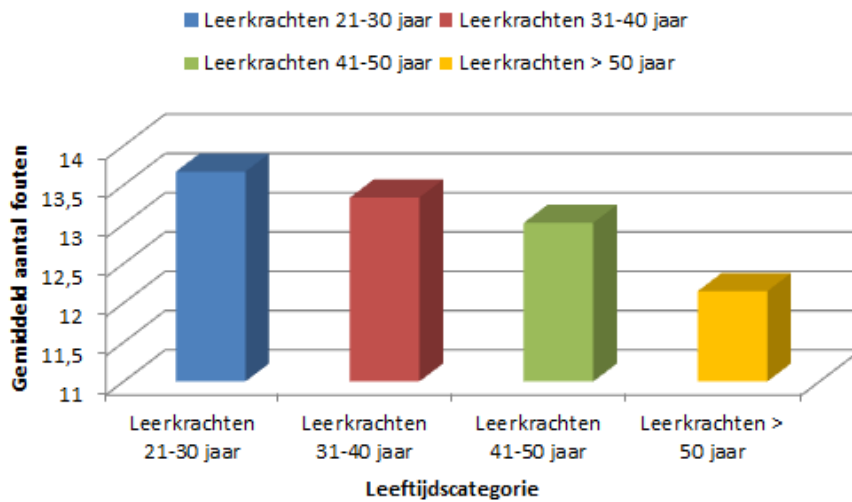
3.4 Is er een verband tussen de leeftijd van de proefpersoon en de beheersing van de spellingregels?

Tot slot gaan we na of er een verband kan worden opgemerkt tussen de leeftijd van de leerkrachten en het aantal en het soort spelfouten dat ze maken. De volledige steekproef is opgedeeld in vier leeftijdsklassen: '21-30 jaar', '31-40 jaar', '41-50 jaar' en '> 50 jaar'. 66 leerkrachten behoren tot de groep 'twintigers', 75 leerkrachten zijn tussen de 31 en 40 jaar, 46 leerkrachten kunnen zich rekenen tot de veertigers en 73 leerkrachten zijn ouder dan 50 jaar.

Leeftijdscategorie	Verdeling		%	
21-30 jaar	Totaal		66	
	Categorie	Nederlands	18	27,27 %
		Taal	17	25,76 %
		Niet-taal	31	46,97 %
		Praktijk	0	0,00 %
31-40 jaar	Totaal		75	
		Nederlands	13	17,33 %
		Taal	15	20,00 %
		Niet-taal	42	56,00 %
		Praktijk	5	6,67 %
41-50 jaar	Totaal		46	
		Nederlands	7	15,22 %
		Taal	13	28,26 %
		Niet-taal	26	56,52 %
		Praktijk	0	0,00 %
> 50 jaar	Totaal		73	
		Nederlands	21	28,77 %
		Taal	14	19,18 %
		Niet-taal	30	41,10 %
		Praktijk	8	10,96 %

Figuur 15: overzicht van de verdeling van het aantal leerkrachten per leeftijdscategorie

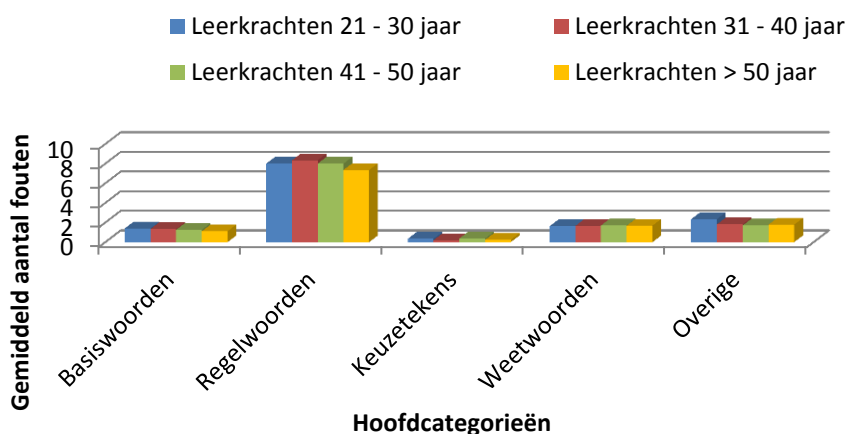
Figuur 15 toont aan hoe het aantal leerkrachten 'Nederlands', 'Taal', 'Niet-taal' en 'Praktijk' over de verschillende leeftijdscategorieën zijn verdeeld. Opvallend is dat de praktijkleerkrachten enkel in de leeftijdsgroepen 31-40 jaar en > 50 jaar terug te vinden zijn. Verder kan opgemerkt worden dat de leerkrachten 'Niet-taal' in elke leeftijdsgroep ongeveer 50 % van het totale aantal leerkrachten uitmaakt.



Figuur 16: overzicht gemiddeld aantal fouten per leeftijdscategorie

Zoals blijkt uit de figuur 16 maken de leerkrachten 21-30 jaar gemiddeld 13,67 fouten (SD = 7,86), de dertigers maken gemiddeld 13,34 fouten (SD = 8,61), de veertigers 13,02 fouten (SD = 6,66) en de vijftigers 12,15 fouten (SD = 8,55). Uit de variantie-analyse met ‘leeftijdscategorie’ als onafhankelijk variabele en ‘aantal fouten’ als afhankelijk variabele blijkt dat $p = 0,7115$ ($F = 0,4585$). Hierdoor kunnen we besluiten dat het verschil in leeftijd, net als het geslacht geen significant verschil veroorzaakt.

Hoewel het verschil in leeftijd geen significant verschil oplevert, analyseren we toch of er geen significant verschil is in het soort fouten dat de verschillende leeftijdsgroepen maken.



Figuur 17: overzicht gemiddeld aantal fouten per hoofdcategorie

Figuur 17, die per hoofdcategorie het gemiddeld aantal fouten per leeftijdscategorie weergeeft, toont visueel dat de verschillen in aantal fouten tussen de leeftijdsgroepen op de ‘basiswoorden’, ‘regelwoorden’, ‘keuzetekens’, ‘weetwoorden’ en ‘overige’ nauwelijks verschillen.

Deze empirische waarneming wordt ook bevestigd door de variantie-analyse met ‘leeftijdscategorie’ als onafhankelijk variabele en de hoofdcategorieën als afhankelijke variabelen. Zoals

blijkt uit onderstaande tabel, zijn de p-waarden allemaal groter dan 0,05; waardoor we geen significante verschillen hebben.

Hoofdcategorie	Leeftijdscategorie				Variantie-analyse	
	μ 21-30 jaar	μ 31-40 jaar	μ 41-50 jaar	μ > 50 jaar	F	p-waarde
Basiswoorden	1,39	1,34	1,26	1,11	0,986	0,400
Regelwoorden	8,00	8,34	8,00	7,35	0,442	0,723
Keuzetekens	0,34	0,20	0,37	0,23	1,228	0,300
Weetwoorden	1,61	1,64	1,70	1,68	0,032	0,992
Overige	2,34	1,81	1,70	1,78	1,442	0,231

Figuur 18: overzicht gemiddeld aantal fouten per hoofdcategorie en resultaten van de variantie-analyse

Ondanks het feit dat er geen significante verschillen zijn tussen de vier leeftijdsgroepen, zowel wat het algemene gemiddelde als de gemiddelde score op de hoofdcategorieën betreft, zullen we toch nog nagaan of er een significant verschil is in het aantal fouten dat gemaakt wordt tegen de woorden die na de spellingverandering van 1995 een andere schrijfwijze hebben gekregen. Hierin willen we dan onderzoeken of de jongere leerkrachten, die toen nog op de schoolbanken zaten, deze woorden significant beter spellen dan de andere leerkrachten, die het eerst anders hebben geleerd.

In het AT-GSN dictee staan twee woorden, *zo-even* en *West-Vlaamse*, die voor 1995 op een andere manier werden gespeld. Voor 1995 schreef men *Zeeuws-Vlaanderen* en *Zeeuws-Vlaams*, maar *West-Vlaanderen* en *Westvlaams*. Deze inconsistentie werd tijdens de spellingwijziging aangepakt. Zo schreef de regel vanaf 1995 voor dat alle samengestelde aardrijkskundige namen en hun afleidingen een streepje krijgen en dat beide delen bijgevolg met een hoofdletter worden geschreven (Boone, Nootens & Spillebeen 1995: 7-8). Zo veranderde de spellingwijze: *Westvlaamse* schrijft men sinds 1995 als *West-Vlaamse*.

Voor 1995 schreef men ook *radio-omroep* en *twintigste-eeuwse*, maar *zoëven* en *naäpen*. Tijdens deze spellingwijziging bepaalde men dat samenstellingen, waarbij de laatste letter van het eerste deel en de eerste letter van het volgende deel als één klank kunnen gelezen worden met een liggend streepje tussen beide delen moet worden geschreven (Boone, Nootens & Spillebeen 1995: 7-8). Sindsdien is de schrijfwijze niet meer *zoëven*, maar *zo-even*.

	Twintigers	Dertigers	Veertigers	Vijftigers
Zo-even	56,06 %	44,00 %	23,91 %	50,68 %
West-Vlaamse	81,82 %	58,67 %	56,50 %	68,49 %

Figuur 19: overzicht percentage van de leerkrachten per leeftijdscategorie die de woorden *zo-even* en *West-Vlaamse* correct schreven

Figuur 19 geeft op een visuele manier weer hoeveel procent van het aantal leerkrachten binnen een bepaalde leeftijdscategorie de woorden *zo-even* en *West-Vlaamse* op een correcte manier hebben geschreven en niet volgens de oude schrijfwijze: *zoëven* en *Westvlaamse*. Hieruit blijkt dat de leerkrachten binnen de leeftijdscategorie ‘21-30 jaar’ beide woorden duidelijk correcter neerschrijven dan de andere leeftijdsgroepen. Opmerkelijk is wel dat de leerkrachten die ouder zijn dan 50 jaar duidelijk iets beter scoren dan de dertigers en de veertigers op deze twee woorden.

Nu zullen we nagaan of het verschil tussen de leeftijdscategorieën significant is. Hiervoor voeren we een variantie-analyse uit met leeftijdscategorie als onafhankelijk variabele en het resultaat op de woorden *zo-even* en *West-Vlaamse* als afhankelijk variabele. Hieruit blijkt dat de p-waarde bij het schrijven van het woord *zo-even* gelijk is aan 0,0056 ($F = 4,301$) en de p-waarde bij het schrijven van het woord *West-Vlaamse* gelijk is aan 0,01 ($F = 3,861$). Het verschil tussen de leeftijdscategorieën is dus significant.

Nu we weten dat er een significant verschil in het correct schrijven van de woorden *zo-even* en *West-Vlaamse* tussen de vier leeftijdscategorieën, voeren we een lineaire regressie-analyse uit om na te gaan waar dit verschil zich precies situeert.

Leeftijdscategorie	Leeftijdscategorie	Lineaire regressie-analyse	
		t-waarde	p-waarde
Twintig	Dertig	-1,460	0,146
	Veertig	-3,419	0,001
	Vijftig	-0,646	0,519
Dertig	Veertig	-2,191	0,294
	Vijftig	0,831	0,407
Veertig	Vijftig	2,905	0,004

Figuur 20: overzicht lineaire regressie-analyse *zo-even*

Lineaire regressie-analyse			
Leeftijdscategorie	Leeftijdscategorie	t-waarde	p-waarde
Twintig	Dertig	-2,958	0,003
	Veertig	-2,840	0,005
	Vijftig	-1,692	0,092
Dertig	Veertig	-0,247	0,805
	Vijftig	1,289	0,199
Veertig	Vijftig	1,371	0,172

Figuur 21: overzicht lineaire regressie-analyse *West-Vlaamse*

Uit figuur 20 blijkt dat *zo-even* enkel significant slechter wordt gespeld door de leerkrachten die behoren tot de leeftijdscategorie ‘31-40 jaar’. Tussen de andere leeftijdscategorieën kan geen significant verschil worden opgemerkt. Wat het woord *West-Vlaamse* betreft (figuur 21), kunnen we opmerken dat de twintigers dit significant beter spellen dan de dertigers en de veertigers. Het verschil met de vijftigers is daarentegen niet significant.

Aangezien we graag zouden onderzoeken of volwassenen de spellingveranderingen zelfstandig verwerken en ze ook systematisch gaan toepassen, lijkt het interessant om de invloed van de leeftijd op het al dan niet correct schrijven van de woorden *zo-even* en *West-Vlaamse* te onderzoeken bij de leerkrachten die binnen hun vakgebied niet rechtstreeks met deze spellingveranderingen in contact komen. De leerkrachten ‘Nederlands’ moeten immers de spellingveranderingen onderwijzen en van de leerkrachten ‘Taal’ wordt verwacht dat ze door hun taalgevoel en taalaanleg iets meer aandacht zullen hebben voor spellingveranderingen. Daarom zullen we, nadat we een algemeen beeld (van alle types leerkrachten samen) hebben geschetst van de invloed van het leeftijdsverschil op het al dan niet correct schrijven van deze woorden, nagaan hoe het verschil in aantal fouten op deze woorden binnen de categorie ‘Niet-taal’ verband houdt met de leeftijd van de proefpersoon.

Uit de lineaire regressie-analyse blijkt dat we dezelfde conclusie kunnen trekken als daarnet (zie bijlage 6 voor de exacte cijfers). De leerkrachten tussen 21-30 jaar scoren significant beter op het schrijven van *West-Vlaamse* dan de dertigers en de veertigers, die onderling niet significant van elkaar verschillen. De leerkrachten die ouder zijn dan 50 jaar scoren significant beter dan de veertigers, maar met de andere leeftijdscategorieën is er geen significant verschil. We kunnen dus stellen dat de leerkrachten die tijdens de spellingverandering nog op de schoolbanken zaten significant beter *West-Vlaamse* spellen dan de andere leerkrachten. Dat de leerkrachten die ouder zijn dan 50 het toch net iets beter doen dan de dertigers en de veertigers kan misschien verklaard

worden door het feit dat deze groep kinderen had in het lager onderwijs en de eerste graad van het middelbaar onderwijs toen die spellingverandering in werking trad. Als gevolg van hun schoolgaande kinderen zouden ze bijgevolg iets meer dan de dertigers en de veertigers in contact zijn gekomen met de spellingverandering en passen ze die systematisch beter toe.

Deze redenering geldt niet voor *zo-even*. Net zoals over alle categorieën heen, kunnen we enkel besluiten dat de veertigers significant slechter scoren dan de andere leeftijdsgroepen.

	Twintigers	Dertigers	Veertigers	Vijftigers
Totaal aantal	31	42	26	30
Aantal correct	15	14	2	15
% correct	48,39 %	33,33 %	7,69 %	50 %

Figuur 22: overzicht percentage van alle leerkrachten ‘Niet-taal’ die *zo-even* correct hebben geschreven

Wanneer we de exacte data bekijken in figuur 22, zien we duidelijk dat slechts twee van de zesentwintig leerkrachten tussen 31-40 jaar en die een ‘niet-taalvak’ onderwijzen *zo-even* op een correcte wijze hebben geschreven. De exacte reden hiervoor is moeilijk te achterhalen.

4 Discussie en conclusie

In ons onderzoek hebben we de spellingvaardigheid van de leerkrachten secundair onderwijs onderzocht. Hierin zijn we nagegaan hoeveel spelfouten de leerkrachten gemiddeld maken op het AT-GSN dictee en welke soort fouten. In de tweede onderzoeksvraag hebben we het verschil tussen de verschillende ‘types’ leerkrachten onderzocht. Hierin hebben we het verschil in soort en aantal fouten tussen de leerkrachten ‘Nederlands’, ‘Taal’, ‘Niet-taal’ en ‘Praktijk’ bestudeerd. Onderzoeksvraag drie peilde naar het verschil in spellingvaardigheid tussen mannen en vrouwen, terwijl de laatste onderzoeksvraag naging of het verschil in leeftijd significant is of niet.

Uit de eerste onderzoeksvraag bleek dat de leerkrachten secundair onderwijs gemiddeld 13,03 fouten maakten met een standaarddeviatie van 8,03. Zoals in de hypothese werd voorspeld, schreven de leerkrachten significant minder spelfouten dan de studenten hoger onderwijs, die gemiddeld 20,48 fouten hadden, met een standaarddeviatie van 8,82 (Baertsoen en Nollet 2003: 37, 39-45). Net zoals bij de hogeschoolstudenten schreven de leerkrachten de meeste fouten tegen de zogenaamde ‘regelwoorden’, gevolgd door fouten die werden ondergebracht in de categorie ‘overige’. Daar waar de hogeschoolstudenten de meeste fouten maakten tegen de ‘basiswoorden’, hadden de leerkrachten net iets meer problemen met de ‘weetwoorden’ dan met de ‘basiswoorden’. Beide groepen hadden nauwelijks problemen met de ‘keuzetekens’. Wat de specifieke fouten binnen de hoofdcategorieën betreft, kunnen we ook stellen dat de leerkrachten dezelfde moeilijkheden ondervonden in de Nederlandse orthografie als de studenten hoger onderwijs. Net als de studenten maakten ze de meeste fouten tegen de meest gecompliceerde regels van de Nederlandse orthografie (samenstellingen, trema, liggend streepje, etc.) en tegen de woorden die worden ontleend aan andere talen, zoals fouten in vreemde woorden en de Engelse werkwoorden.

In de tweede onderzoeksvraag werd nagegaan of er een significant verschil is tussen de leerkrachten ‘Nederlands’, ‘Taal’, ‘Niet-taal’ en ‘Praktijk’. Hieruit bleek, zoals in de hypothese was voorspeld, dat de taalleerkrachten zowel op het algemeen gemiddelde als op de verschillende hoofdcategorieën significant beter scoorden dan de leerkrachten die een niet-taalvak of een praktijkvak onderwijzen. Tegen de verwachtingen in moeten we wel besluiten dat er tussen de leerkrachten ‘Nederlands’ en de leerkrachten ‘Taal’ enkel een significant verschil kan gevonden worden in het aantal fouten tegen de regelcategorieën. Op de andere hoofdcategorieën was het kleine verschil in het voordeel van de leerkrachten ‘Nederlands’ niet significant. Na de analyse van de subcategorieën konden we opmerken dat de verschillende groepen leerkrachten niet echt andere fouten maakten. Ze schreven met ongeveer dezelfde verhouding dezelfde soort fouten (vooral tegen de basiswoorden, vreemde woorden, de samenstellingen, hoofdletters en het liggend streepje), maar de praktijkleerkrachten

hadden er wel significant meer dan de niet-taalleerkrachten, die het op hun beurt slechter deden dan de taalleerkrachten.

Uit de derde onderzoeksvraag die naging of vrouwelijke leerkrachten significant beter scoren dan mannelijke leerkrachten, bleek dat het geslacht geen significante invloed heeft op de spellingprestaties. We konden enkel vaststellen dat de vrouwen op alle categorieën net iets beter scoorden dan de mannen, maar na het uitvoeren van de lineaire regressie-analyse werd duidelijk dat dit verschil niet significant was. Uit de literatuurstudie bleek nochtans dat vrouwen significant betere spellers zijn dan mannen. Dit was ook het besluit van Vercauteren (2009: 21-24) die het AT-GSN dictee afnam bij studenten uit de eerste bachelor. Toch maakte zij in haar werk ook de bedenking dat de studiekeuze een grotere invloed had op het resultaat dan het geslacht. Meer vrouwelijke studenten kiezen een talenrichting dan hun mannelijke medestudenten. Hierdoor spellen ze ook beter dan de mannen. Wanneer zij de significantie naging binnen de verschillende richtingen (Taal- en Letterkunde, Toegepaste Taalkunde, Ingenieurswetenschappen, Industriële Wetenschappen), merkte zij immers op dat er geen significant verschil was tussen de mannelijke en de vrouwelijke studenten. We kunnen hieruit dus besluiten dat mannen niet slechter spellen dan vrouwen, maar dat vooral de opleiding of het soort leerkracht een significante invloed heeft op de spellingprestaties.

In onze laatste onderzoeksvraag zijn we nagegaan of de leeftijd van de proefpersoon een significante invloed heeft op zijn spellingvaardigheid. Uit deze analyse bleek dat, net als het geslacht, de leeftijd geen significante invloed heeft. Oudere leerkrachten spellen dus niet significant beter dan hun jongere collega's.

Uit dit alles kunnen we dus besluiten dat enkel de categorie waartoe de leerkracht behoort een invloed heeft op zijn spellingvaardigheid. Leerkrachten 'Taal' scoren significant beter dan hun collega's die een niet-taalvak onderwijzen, die het op hun beurt beter doen dan de praktijkleerkrachten. De leeftijd van de proefpersoon en het geslacht spelen geen enkele rol.

In het tweede deel van deze laatste onderzoeksvraag hebben we onderzocht of de jonge leerkrachten de spellingwijze van de woorden, die sinds de spellingverandering van 1995 op een andere manier worden gespeld, beter beheersen dan hun oudere collega's. Wat het woord *West-Vlaamse* betreft kunnen we besluiten dat de jongere leerkrachten significant beter scoren dan hun collega's die ouder zijn dan 30 jaar. De leerkrachten ouder dan 50 jaar bevinden tussen deze beide groepen. Hoogstwaarschijnlijk zijn deze leerkrachten via hun kinderen in contact gekomen met de nieuwe spellingregels, maar heeft de manier waarop ze het vroeger geleerd hebben toch nog een invloed op

de manier waarop ze het woord spellen. Het woord *zo-even* werd enkel significant slechter gespeld door de veertigers. Hier kan niet echt een duidelijke verklaring voor gevonden worden.

Na deze korte conclusies per onderzoeksvraag gaan we nog dieper in op een aantal elementen die betrekking hebben op het onderzoeksinstrument. Het AT-GSN dictee werd ervaren als een goed opgesteld dictee dat probeert alle spellingregels te omvatten om zo een duidelijk beeld te schetsen van de spellingvaardigheid van de proefpersoon. Toch wil ik enkele terechte opmerkingen tot verbetering van het dictee meegeven. In zin vier komt de woordgroep *politieautootjes en jeeps* voor. Volgens de officiële correctie moet dit geschreven worden zonder liggend streepje. Wanneer men dit echter interpreteert als *politieautootjes en politiejeeps*, moet deze woordengroep met een liggend streepje geschreven worden. Aangezien beide schrijfwijzen correct zijn, hebben we bij het corrigeren deze twee varianten allebei goedgekeurd.

Een tweede woordgroep die bij sommige leerkrachten terecht aanleiding gaf tot discussie is de schrijfwijze van *koninklijke galerij*. Volgens de officiële correctiesleutel worden beide woorden met een kleine letter geschreven. Toch kunnen ook argumenten worden aangebracht om beide woorden met een hoofdletter te spellen. In Brussel is er immers een galerij die de ‘Koninklijke Galerij’ wordt genoemd. Wanneer we verwijzen naar deze ‘Koninklijke Galerij’, moeten we dit beschouwen als een aardrijkskundige plaats en bepaalt de regel dat beide woorden een hoofdletter krijgen: *Koninklijke Galerij* (Cranshoff & Zuidema 2005: 100). Aangezien beide spellingwijzes afhankelijk zijn van de interpretatie, hebben we de twee mogelijkheden allebei correct gerekend.

Bovendien is het ook belangrijk om andere, vermoedelijke factoren die het resultaat eventueel konden beïnvloeden te bespreken. Ten eerste kon er geen rekening worden gehouden met het fout spellen van woorden doordat de proefpersoon het woord niet goed heeft verstaan. Zo werden soms heel eenvoudige woorden vervangen door andere woorden die er op lijken. Een vaak voorkomende fout was zo het schrijven van *kantoorartikelen* in plaats van het gedicteerde *cadeauartikelen*. Dit werd als een fout aangerekend, wat een kleine weerslag kan hebben op de spellingprestatie van de proefpersoon.

Ten tweede hadden we geen controle op de concentratie van de deelnemers tijdens de afname van het dictee. De zinnen werden in stukjes gedicteerd, waardoor de proefpersonen steeds enkele zinsdelen moesten onthouden in hun geheugen. Wanneer de concentratie wat minder was, konden hierdoor onbewust fouten sluipen in het dictee. Zo voegden enkele proefpersonen kleine woordjes toe of lieten ze woorden weg, zonder dat dit de leesbaarheid van de zin beïnvloedde. Bijgevolg werden deze fouten ook niet opgemerkt bij het nalezen. Deze kleine onnauwkeurigheden werden uiteraard als fout beschouwd.

Een laatste factor die een invloed kon hebben op de resultaten houdt verband met het type leerkrachten dat heeft deelgenomen. Het dictee werd afgenomen in de verschillende scholen bij leerkrachten die volledig vrijwillig deelnamen. We kunnen dus vermoeden dat leerkrachten die van zichzelf weten dat ze de spelling niet goed beheersen, minder snel zullen deelnemen (alhoewel een anonieme deelname perfect mogelijk was). Dit kan, net als de andere factoren, een invloed gehad hebben op onze studieresultaten.

Dit onderzoek beoogde vooral een bijdrage te leveren aan het onderzoek naar de spellingvaardigheid van volwassenen. Uit literatuurstudie bleek immers dat men vooral de spellingbeheersing van leerlingen secundair onderwijs en studenten hoger onderwijs test en onderzoekt. Natuurlijk kunnen deze resultaten geen representatie zijn van alle leerkrachten secundair onderwijs, maar het kan een eerste verkenning zijn van dit nog redelijk onbekende terrein.

Tot slot kunnen nog enkele suggesties worden aangebracht voor verder onderzoek.

Ten eerste zou het interessant zijn om dit onderzoek op grotere schaal uit te voeren met meer proefpersonen om zo een meer representatief beeld te krijgen van de spellingvaardigheid van de leerkrachten secundair onderwijs.

Een tweede interessante onderzoekspiste is het onderzoeken van de spellingvaardigheid van de leerkrachten lager onderwijs. Deze laatsten hebben immers allen dezelfde opleiding gevolgd en worden verondersteld om de spelling voldoende te beheersen om deze aan te leren aan hun leerlingen. Hierdoor zouden hun resultaten beter met elkaar kunnen vergeleken worden en kan de invloed van de leeftijd beter worden onderzocht.

Verder zou het ook nuttig zijn om de leerkrachten te onderwerpen aan een dictee waarin nog meer woorden staan die sinds de spellingverandering van 1995 een andere schrijfwijze hebben gekregen. Op deze manier zou men een duidelijker beeld kunnen krijgen van de spellingprestaties van de verschillende leeftijdscategorieën op deze woorden. Bovendien zou men ook een beter antwoord kunnen geven op de vraag of volwassenen die nog de 'oude' spellingregels op school hebben geleerd de spellingveranderingen oppikken en systematisch toepassen of als ze blijven spellen volgens de regels die ze op school hebben geleerd. Daaruit zou men misschien ook bruikbare conclusies kunnen trekken die interessant kunnen zijn in het debat over het nut van de spellingveranderingen.

Résumé

Il ressort d'une étude littéraire qu'un grand nombre de recherches ont déjà été effectuées dans le domaine de la maîtrise de l'orthographe du néerlandais des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants de l'enseignement supérieur. Par contre, la maîtrise de l'orthographe des adultes n'a été que très rarement étudiée. Ce mémoire vise donc à apporter une contribution à la recherche dans le domaine de la maîtrise de l'orthographe de ce groupe visé, limité aux professeurs de l'enseignement secondaire.

Dans la partie théorique, il est d'abord question des principes sur lesquels l'orthographe du néerlandais se base. La définition de 'l'orthographe officielle du néerlandais' y est également précisée. La partie suivante explique les deux modèles couramment utilisés qui représentent le processus d'écriture et examine les causes possibles des fautes d'orthographe. La dernière partie fait un tour d'horizon de toutes les différentes recherches qui ont été menées sur l'impact des fautes d'orthographe sur l'image et la crédibilité d'une personne et montre qu'il est difficile d'en tirer une conclusion univoque.

Pour notre recherche nous avons fait passer la dictée AT-GSN à 260 professeurs de l'enseignement secondaire, en essayant d'obtenir une distribution équilibrée quant à l'âge, le sexe et la formation des professeurs.

Les résultats démontrent que les professeurs de l'enseignement secondaire font en moyenne 13,03 fautes d'orthographe dans la dictée AT-GSN. La plupart des fautes ont été faites dans les mots de bases, les mots étrangers ou en ne respectant pas les règles d'orthographe les plus complexes.

De notre étude il résulte que les professeurs de néerlandais et ceux de langues (hormis le néerlandais) écrivent significativement mieux que les professeurs qui ne donnent aucun cours de langues. Ceux-ci ont par ailleurs de bien meilleurs résultats que les professeurs de cours pratiques.

Par contre, l'âge et le sexe des sujets n'a aucune influence significative sur la quantité de fautes d'orthographe. De plus, nous avons étudié s'il y avait un rapport entre l'âge de la personne et son orthographe de deux mots que l'on écrit différemment dès 1995. Les vingt-trente ans écrivent *West-Vlaamse* a.l.d. *Westvlaamse* significativement mieux que les autres groupes, à l'exception des quinquagénaires. Les quadragénaires écrivent significativement plus de fautes dans *zo-even* a.l.d. *zoëven* que les autres tranches d'âge. La raison pour cela reste confuse.

Literatuurlijst

- Adriaens, Jessica en Evelyn Van Cauwenberghe. *Een kritische blik op de schrijfvaardigheid van studenten met dyslexie in het hoger onderwijs*. [Masterscriptie]. Gent: Universiteit Gent, 2011.
- Baertsoen, Liselot en Kim Nollet. *Normering van de AT-GSN bij hogeschoolstudenten*. [Onuitgegeven scriptie]. Gent: Arteveldehogeschool, 2003.
- Boone, Marianne, Nootens, Johan en Kristien Spillebeen. *De nieuwe spelling... in de nieuwe spelling*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1995.
- Bijn, Evi. *Spellingproblemen bij studenten met dyslexie in het hoger onderwijs: een foutenanalyse*. [Masterscriptie]. Gent: Universiteit Gent, 2011.
- Cranshoff, Betty en Johan Zuidema. *Van Dale: Basisspellinggids*. Utrecht – Antwerpen: Van Dale Lexicografie; Tilburg: Uitgeverij Zwijsen, 2005.
- De redactie. “Hoe ouder het kind, hoe slechter de spelling”, *De redactie* 13 oktober 2011, <<http://www.deredactie.be/cm/vrtnieuws/binnenland/1.1131658>>.
- De Roo, Ellen. *Stam... +t? Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de invloed van foutfrequentie van d/t-fouten, op de oordelen van lezers*. [Masterscriptie]. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2010.
- De Schryver, Johan en Anneke Neijt. *Handboek Spelling*. Mechelen: Wolters Plantyn, 2005.
- De Wachter, Lieve en Carolien Van Soom. *Academisch schrijven: een praktische gids*. Leuven: Acco, 2011.
- Horbach-Kleijnen, Ria, *Hardnekkige spellingfouten: een taalkundige analyse*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Gauderis, Karlien, Heirman, Elke en Tine Vanden Hoof. *Normering van AT-GSN, TTR en CDR-5 bij leerlingen van het zesde jaar Algemeen Secundair Onderwijs*. [Onuitgegeven scriptie]. Gent: Arteveldehogeschool, 2004.
- Ghesquière, Paul. *Algemene toets gevorderde spelling van het Nederlands (AT-GSN), verantwoording en handleiding. Rapport van een specialisatiejaar: onderzoek AT-GSN dictee*. [Niet gepubliceerde tekst]. Leuven: Katholieke Universiteit, 1998.
- Henneman, Koos. *Problemen van gevorderde spellers*. Bussum: Coutinho, 2000.
- Instituut voor Nederlandse Lexicologie. *Het Groene Boekje. Woordenlijst Nederlandse Taal*. Tiel/Den Haag: Lannoo/SDU, 2005.
- Jansen, Frank. “Onkunde wordt bestraft. Het effect van systematisch gemaakte afwijkingen van de standaardtaal op de waardering van direct-mailbrieven”, *Neerlandistiek.nl*, 10.2 (2010): 1-39.
- Klasse. “Man voor de klas: een bedreigd ras?”, *Klasse* 1 januari 2012, <<http://www.klasse.be/archief/man-voor-de-klas-een-bedreigd-ras>>.

- Kleijnen, Ria. *Strategieën van zwakke lezers en spellers in het voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1997.
- Kloet, Laura, Renkema, Jan en Carel van Wijk. “Waarom foutloos schrijven? Het effect van taalfouten op tekstwaardering, imago en overtuigingskracht”, L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs, & I. de Ridder (Eds.) *Studies in Taalbeheersing*, 270-279. Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2003.
- Meeuws, Nathalie. *Onderzoek naar de spellingvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs. Een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de resultaten op het CODE-dictee*. [Bachelorscriptie]. Antwerpen: Lessius, 2011.
- Nederlandse Taalunie. *Ze kunnen niet meer spellen*. S.I.: Nederlandse taalunie, 2011.
- Rijk, Eva. *Dit vindt ik een belangrijk punt van een organisatie. Een experimenteel onderzoek naar het effect van spelfouten in sollicitatiebrieven en de etniciteit van de zender, op tekstwaardering, imago van de zender en overtuigingskracht*. [Masterscriptie]. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2008.
- Sandra, Dominiek, Daems, Frans en Steven Frisson. “Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers?”, *Vonk*, 3.30 (2001): 3-20.
- Shallice, Tim. “Phonological agraphia and the lexical route in writing.” *Brain*, 104.3 (1981): 413-429.
- Van Bon, W.H.J. *Spellingproblemen. Theorie en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat, 1993.
- Van den Bergh, W. *De neurale klok bij dyslexie: neurofysiologische mechanismen, evaluatie en behandeling*. Leuven: Garant, 2002.
- Van Hulle, Jenoff. “Bedrijf zoekt foutloze sollicitatiebrief m/v”, *Taalschrift* 18 oktober 2007, <<http://taalschrift.org/reportage/001517.html>>.
- Van Wijngaarden, Marije. *Het vermogen van de spelfout. Een experimenteel onderzoek naar de invloed van spelfouten in sollicitatiebrieven en sponsorbrieven op de tekstwaardering, de overtuigingskracht en het imago van de zender*. [Masterscriptie]. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2011.
- Vercauteren, Lesley. *Onderzoek naar het verband tussen spellingvaardigheid en studiekeuze in het hoger onderwijs*. [Bachelorpaper]. Antwerpen: Lessius Hogeschool, 2009.
- Vrijders, Joke, Vanderswalmen, Ruth en Anne-Sophie Beeckman. “Tien vragen over de spelling van studenten hoger onderwijs.” *Logopedie*, 20.4 (2007): 77-88.

Appendix

Bijlage 1: Infofiche

Bijlage 2: Algemene toets gevorderde spelling van het Nederlands (AT-GSN)

Bijlage 3: Overzicht van alle foutencategorieën en subcategorieën van de V-UCS-classificatie, deelsysteem D met voorbeelden

Bijlage 4: Overzicht gemiddeld aantal fouten volledige steekproef per hoofd- en subcategorie

Bijlage 5: Variantie-analyse van het gemiddeld aantal fouten tussen de verschillende categorieën ‘Nederlands’, ‘Taal’, ‘Niet-taal’ en ‘Praktijk’

Bijlage 6: Overzicht resultaten op de lineaire regressie-analyse waarin binnen de groep ‘Niet-taal’ wordt nagegaan of de leeftijd een significante rol speelt in het al dan niet correct spellen van de woorden *zo-even* en *West-Vlaamse*

Bijlage 1: Infofiche (Meeuws 2011: 37)

Geachte meneer/mevrouw,

Ik ben een derdejaarsstudente Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit Leuven. In het kader van mijn opleiding maak ik een bachelorpaper rond de analyse van spelfouten bij volleerde spellers. Al het verzamelde materiaal wordt anoniem verwerkt, maar om het mogelijk te maken de resultaten te verwerken en eventueel feedback te verlenen, vragen we u om onderstaande gegevens in te vullen. Deze gegevens worden enkel gebruikt voor dit onderzoek en worden niet doorgegeven aan derden. Ik bedank u alvast voor uw medewerking aan dit onderzoek.

Datum:

.....

Geslacht: man vrouw

Leeftijdscategorie:

21- 25 jaar 26- 30 jaar 31- 35 jaar 36- 40 jaar
 41- 45 jaar 46- 50 jaar 51- 55 jaar > 56 jaar

Opleiding hoger onderwijs:.....

Vak(ken) die u onderwijst:.....

Naam van de school/scholen waar u lesgeeft:.....

Facultatief (indien u uw eigen resultaat wenst te weten via de contactpersoon van uw school of persoonlijk via e-mail):

Naam:.....

Voornaam:.....

E-mailadres:.....

Info bij het dictee:

- * Het dictee bestaat uit 12 delen, waarbij elk deel kan bestaan uit één of meerdere zinnen.
- * Leestekens (. ! ?) moeten bijgevolg zelf geplaatst worden.
- * Een komma vergeten wordt niet als fout aangerekend.
- * Het ingesproken dictee duurt 16 minuten.

**Bijlage 2: Algemene toets gevorderde spelling van het Nederlands (AT-GSN)
(Ghesquière 1998: 61)**

1. In februari was het bijzonder moeilijk om een vegetarische maaltijd te bereiden. De enorme koude verwoestte misschien wel honderdduizend hectaren groentetuinen.
2. Door het succes van de expositie draaiden de kassa's in het cultureel centrum op volle toeren, maar de organisatoren deden toch geen gouden zaken.
3. 's Avonds, na het journaal, wachtten de enthousiaste fans de populaire spelers van de nationale baseballclub op. Ze vroegen zich af of de favorieten hun publiek nog zouden komen charmeren na de sublieme wedstrijd tegen het Tsjechische team.
4. Vroeger had Pieter een merkwaardige hobby. Deze bijdehante garagist heeft verscheidene politieautootjes en jeeps in miniatuurformaat geconstrueerd.
5. Heden ten dage wordt met behulp van computersimulaties aangetoond dat de barokkunst heel wat negentiende-eeuwse restaurateurs in Italië beïnvloedde.
6. Eigenlijk vermoed jij op basis van enkele onverwachte reacties dat de saboteur van jouw kostbare machine zich onder de toegestroomde nieuwsgierigen schuilhoudt.
7. De wetenschappelijke vereniging miste de adequate strategieën om haar pregnante ideeën over de bestrijding van bodemerosie te poneren.
8. Zo'n architect kijkt met heimwee terug naar de tijd dat men in binnen- en buitenland in staat was mooie huizen te bouwen in de schaduw van religieuze monumenten, zonder de eigenheid van de autochtone cultuur op een wrede manier te verloochenen.
9. Vroeger kleedden vrouwelijke politiecommissarissen zich in een blauw agentenuniformrokje wanneer ze op de boulevards flaneerden.
10. Op de afdeling cadeauartikelen van de koninklijke galerij kocht mijn maîtresse een Haïtiaans kleinood.
11. Dat West-Vlaamse comité heeft zo-even gefaxt dat het opvang zoekt voor delinquente clochards.
12. Toen ze hadden gepicknickt, nam de conciërge een boeket zonnebloemen mee naar de cocktailparty. Op het terras werd er gebarbecued.

Bijlage 3: Overzicht van alle foutencategorieën en subcategorieën van de V-UCS-classificatie, deelsysteem D met voorbeelden¹ (Ghesquière 1998: 51-58)

A. Basiswoorden

1. Basis

Deze categorie classificeert fouten in schrijfwijze van letters, moeilijke lettercombinaties en woorden.

Letters

- Fouten in de schrijfwijze van lange klinkers in gesloten lettergrepen (bv. *aangetond* i.p.v. *aangetoond*)
- Fouten in de schrijfwijze van lange klinkers in open lettergrepen (bv. *schoduw* i.p.v. *schaduw*)
- Fouten in de schrijfwijze van korte klinkers (bv. *architict* i.p.v. *architect*)
- Fouten in de schrijfwijze van tweetekenklinkers (bv. *biutenland* i.p.v. *buitenland*)
- Fouten in de schrijfwijze van medeklinkers (bv. *jourmaal* i.p.v. *journaal*)

Moeilijke lettercombinaties

- Fouten in de schrijfwijze van [ng] en [nk] (bv. *bestrijdig* i.p.v. *bestrijding*)
- Fouten in de schrijfwijze van [aai], [ooi] en [oei] (bv. *moelijk* i.p.v. *moeilijk*)
- Fouten in de schrijfwijze van [ieuw], [eeuw] en [uw] (bv. *niewsgierigen* i.p.v. *nieuwsgierigen*)

Woorden

- Lettertoevoegingen (bv. *groetentuinen* i.p.v. *groententuin*)
- Letterweglatingen (bv. *minatuurformaat* i.p.v. *miniaturformaat*)
- Volgordeverwisseling (bv. *orginasitoren* i.p.v. *organisatoren*)

B. Regelwoorden

Onveranderlijke woorden

2. Gelijkvormigheidsregel [t] – [d] (bv. *staad* i.p.v. *staat*)

3. Samenstelling:

- a. tussenletter -n (bv. *agenteuniformrokje* i.p.v. *agentenuniformrokje*)
- b. tussenletter -s (bv. *dorpstraat* i.p.v. *dorpsstraat*)
- c. overige (bv. *honderduizend* i.p.v. *honderdduizend*)

4. Voor- en achtervoegsels/sjwa-woorden

- a. achtervoegsel -isch(e) (bv. *Tsjechsiese* i.p.v. *Tsjechische*)
- b. achtervoegsel -tie (bv. *exposisie* i.p.v. *expositie*)
- c. voor- en achtervoegsels met sjwa (bv. *moeiluk* i.p.v. *moeilijk*, *vurloochenen* i.p.v. *verloochenen*)
- d. overige fouten in sjwa (bv. *cadeauartikelun* i.p.v. *cadeauartikelen*)

5. Lettergreepovergangen

- a. open lettergreep – lange klinker (bv. *daage* i.p.v. *dage*, *ponneren* i.p.v. *poneren*)

¹ De voorbeelden zijn systematisch overgenomen uit Ghesquière (1998: 51-58)

- b. gesloten lettergreep – korte klinker (bv. *commissarisen* i.p.v. *commissarissen*)
- c. trema – verkleinwoord (bv. *politieautotje* i.p.v. *politieautootje*)
- d. tweeklank (bv. *kleinood* i.p.v. *kleinnood*)
- e. open onbeklemtoonde lettergreep (bv. *gallerij* i.p.v. *galerij*)

6. Schrijftkens/hoofdletters

- a. weglaten hoofdletters (bv. *west-vlaamse* i.p.v. *West-Vlaamse*)
- b. weglatingsteken (bv. *kassas* i.p.v. *kassa's*; *S'avonds* i.p.v. *'s Avonds*)
- c. liggend streepje (bv. *zoëven* i.p.v. *zo-even*)

7. Voornaamwoord jouw (bv. *jou* i.p.v. *jouw*)

8. Slot -n

- a. bij zelfstandige naamwoorden (bv. *hectare* i.p.v. *hectaren*)
- b. bij onbepaalde wijs (bv. *te ponere* i.p.v. *te poneren*)
- c. bij werkwoorden (enkelvoud en meervoud) (bv. *draaide de kassa's* i.p.v. *draaiden de kassa's*)
- d. bij voltooid deelwoord (*toegestroomden nieuwsgierigen* i.p.v. *toegestroomde nieuwsgierigen*)
- e. bij gewone bijvoeglijke naamwoorden (bv. *delinquenten clochards* i.p.v. *delinquente clochards*)
- f. bij stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden (bv. *goude zaken* i.p.v. *gouden zaken*)
- g. overige (bv. *hede ten dage* i.p.v. *heden ten dage*)

Werkwoorden

9. Tegenwoordige tijd

- a. o.t.t (stam + t) (bv. *heef* i.p.v. *heeft*)
- b. o.t.t (stam op d + t) (bv. *schuilhoud* i.p.v. *schuilhoudt*)

10. Verleden tijd

- a. o.v.t (stam + de(n)/te(n)) (bv. *mistte* i.p.v. *miste*)
- b. o.v.t. (stam op d + de(n)) (bv. *beïnvloede* i.p.v. *beïnvloedde*)
- c. o.v.t. (stam op t + te(n)) (bv. *wachten* i.p.v. *wachtten*)

11. Voltooid deelwoord

- a. eindigend op -d of -t (bv. *geconstrueert* i.p.v. *geconstrueerd*)
- b. bijvoeglijk gebruikt (bv. *onverwachtte* i.p.v. *onverwachte*)

12. Engelse werkwoorden (bv. *gefaxed* i.p.v. *gefaxt*, *gebarbecuet* i.p.v. *gebarbecued*)

Zinnen

13. Geen hoofdletters vooraan

14. Ten onrechte hoofdletter midden in de zin (bv. ... *op volle toeren*, *Maar de organisatoren...* i.p.v. ...*op volle toeren*, *maar de organisatoren...*)

15. Geen leesteken aan het eind van de zin (het plaatsen/weglaten van een '?' of '!' i.p.v. een '.' ; komma's worden niet als fout aangerekend)

C. Keuzetekens

16. [I] – [ie] – [ij] in open lettergreep (bv. *februarie* i.p.v. *februari*)
17. [ch] – [g] (bv. *nieuwgierig* i.p.v. *nieuwsgierig*)
18. [c] – [k] – [s] (bv. *klub* i.p.v. *club*; *consiërge*, *konciërge* i.p.v. *conciërge*)
19. [ei] – [ij] (bv. *wedstreid* i.p.v. *wedstrijd*)
20. [f] – [v]; [s] – [z] (bv. *saken* i.p.v. *zaken*; *vlaneerden* i.p.v. *flaneerden*)
21. [ou(w)] – [au(w)] (bv. *blouw* i.p.v. *blauw*)

D. Weetwoorden

22. Fouten in vreemde woorden
 - Fouten in [sj] uitgesproken als sj (bv. *Tjechische* i.p.v. *Tsjechische*)
 - Fouten in [g] uitgesproken als zj (bv. *garazjist* i.p.v. *garagist*)
 - Fouten in [j] uitgesproken als zj (bv. *zjury* i.p.v. *jury*)
 - Fouten in [eau] uitgesproken als oo (bv. *restorateurs* i.p.v. *restaurateurs*)
 - Fouten in [au] uitgesproken als e (bv. *metresse* i.p.v. *mâîtresse*)
 - Fouten in [ou] uitgesproken als oe (bv. *entoesiaste* i.p.v. *enthousiaste*)
 - Fouten in [u] uitgesproken als joe (*compoeter* i.p.v. *computer*)
 - Fouten in [b] uitgesproken als p (bv. *baseballclup* i.p.v. *baseballclub*)
 - Fouten in [th] uitgesproken als t (bv. *entouusiast* i.p.v. *enthousiast*)
 - Fouten in [x] uitgesproken als ks (bv. *ekspositie* i.p.v. *expositie*)
 - Fouten in [air] uitgesproken als er (bv. *populeere* i.p.v. *populaire*)
 - Fouten in [ea] uitgesproken als ie (bv. *tiem* i.p.v. *team*)
 - Fouten in [ch] uitgesproken als sj (bv. *sjarmeren* i.p.v. *charmeren*)
 - Fouten in [qu] uitgesproken als kw (bv. *adekwate* i.p.v. *adequate*)
 - Fouten in [ard] uitgesproken als aar (bv. *boulevaars* i.p.v. *boulevards*)
 - Fouten in de schrijfwijze van het onderlijnde deel van de woorden *comité*, *conciërge*, *cocktailparty*, *clochards*, *mâîtresse*
23. Sjwa-weetwoorden (bv. *enoreme* i.p.v. *enorme*; *matriaal* i.p.v. *materiaal*)
24. Overige weetwoorden (bv. *vrede* i.p.v. *wrede*)

E. Overige

25.
 - a. woord vervangen door een ander woord (bv. *In februari was het erg moeilijk...* i.p.v. *gedicteerde In februari was het bijzonder moeilijk*)
 - b. ten onrechte los of vast (bv. *hedentendage* i.p.v. *heden ten dage*)
 - c. woord onherkenbaar (bv. *klei-hout* i.p.v. *kleinood*)
26.
 - a. in zinnen woorden weglaten (bv. *om haar ideeën over* i.p.v. *gedicteerde om haar pregnante ideeën over*)
 - b. woorden toevoegen of volgorde veranderen (bv. *vroeger kleedden de vrouwelijke* i.p.v. *gedicteerde vroeger kleedden vrouwelijke*)
27. Restcategorie

Bijlage 4: Overzicht gemiddeld aantal fouten volledige steekproef per hoofd- en subcategorie

HOOFDCATEGORIEËN

Basiswoorden	1,27
Regelwoorden	7,92
onveranderlijke woorden	6,36
werkwoorden	0,84
zinnen	0,72
Keuzetekens	0,27
Weetwoorden	1,65
Overige	1,91

SUBCATEGORIEËN

Basiswoorden	1. basiswoorden (letters, moeilijke lettercombinaties)	1,27
Regelwoorden	2. gelijkvormigheidsregel: [t] – [d]	0,06
	3. samenstellingen	
	3a: tussenletter -n	0,54
	3b: tussenletter -s	0,00
	3c: overige	1,25
	4. voor- en achtervoegsel	
	4a: achtervoegsel -isch(e)	0,01
	4b: achtervoegsel -tie	0,00
	4c: voor- en achtervoegsels met sjwa	0,00
	4d: overige fouten in sjwa	0,01
	5. lettergreepovergangen	
	5a: open lettergreep – lange klinker	0,05
	5b: gesloten lettergreep – korte klinker	0,37
	5c: trema – verkleinwoord	0,75
	5d: tweeklank of medeklinkercombinatie	0,22
	5e: open onbeklemtoonde lettergreep	0,54
	6. schrijftkens/hoofdletters	
	6a: weglaten hoofdletters	0,80
	6b: weglatingsteken	0,07
	6c: liggend streepje	1,40
	7. voornaamwoord jouw	0,05
	8. slot -n	
	8a: bij zelfstandige naamwoorden	0,17
	8b: bij onbepaalde wijs	0,00
	8c: bij werkwoorden (enkelvoud – meervoud)	0,05
	8d: bij voltooid deelwoord	0,00
	8e: bij gewone bijvoeglijke naamwoorden	0,02
	8f: bij stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden	0,00
	8g: overige	0,01

	9. tegenwoordige tijd	
	9a: o.t.t. (stam + t)	0,01
	9b: o.t.t. (stam op d + t)	0,04
	10. verleden tijd	
	10a: o.v.t. (stam + de(n)/te(n))	0,09
	10b: o.v.t. (stam op d + de(n))	0,10
	10c: o.v.t. (stam op t + te(n))	0,16
	11. voltooid deelwoord	
	11a: eindigend op -d of -t	0,01
	11b: bijvoeglijk gebruikt	0,04
	12. Engelse werkwoorden	0,39
	13. geen hoofdletters vooraan aan de zin	0,01
	14. ten onrechte hoofdletter middenin de zin	0,01
	15. geen of fout gebruik van de leestekens	0,70
Keuzetekens	16. [i] – [ie] – [y] – [ij] in open lettergreep	0,04
	17. [ch] – [g]	0,01
	18. [c] – [k] – [s]	0,12
	19. [ei] – [ij]	0,06
	20. [f] – [v] ; [s] – [z]	0,05
	21. [ou(w)] – [au(w)]	0,00
Weetwoorden	22. fouten in vreemde woorden	1,53
	23. sjwa-weetwoorden	0,01
	24. overige weetwoorden	0,11
Overige	25. 25a: woord vervangen door een ander woord	0,44
	25b: ten onrechte los of vast	1,04
	25c: woord onherkenbaar	0,05
	26. 26a: in zinnen woorden weglaten	0,22
	26b: woorden toevoegen of volgorde veranderen	0,08
	27. restcategorie	0,09

Bijlage 5: Variantie-analyse van het gemiddeld aantal fouten tussen de verschillende categorieën ‘Nederlands’, ‘Taal’, ‘Niet-taal’ en ‘Praktijk’

Categorie	Categorie	Lineaire regressie-analyse	
		t-waarde	p-waarde
Nederlands	Taal	1,927	0,055
	Niet-taal	7,738	0,000
	Praktijk	9,297	0,000
Taal	Nederlands	-1,927	0,055
	Niet-taal	5,481	0,000
	Praktijk	2,035	0,000
Niet-taal	Nederlands	-7,738	0,000
	Taal	-5,481	0,000
	Praktijk	5,609	0,000
Praktijk	Nederlands	-9,297	0,000
	Taal	-8,139	0,000
	Niet-taal	-5,609	0,000

Hoofdcategorie	Categorie	Categorie	Lineaire regressie-analyse	
			t-waarde	p-waarde
Basiswoorden	Nederlands	Taal	1,346	0,179
		Niet-taal	4,711	0,000
		Praktijk	5,997	0,000
	Taal	Niet-taal	3,133	0,002
		Praktijk	5,188	0,000
	Niet-Taal	Praktijk	3,770	0,000
Regelwoorden	Nederlands	Taal	2,887	0,004
		Niet-taal	8,803	0,000
		Praktijk	9,113	0,000
	Taal	Niet-taal	5,421	0,000
		Praktijk	7,378	0,000
	Niet-Taal	Praktijk	4,841	0,000
Keuzetekens	Nederlands	Taal	1,843	0,066
		Niet-taal	3,916	0,000
		Praktijk	3,454	0,000
	Taal	Niet-taal	1,757	0,080
		Praktijk	2,347	0,020
	Niet-Taal	Praktijk	1,522	0,129

Weetwoorden	Nederlands	Taal	0,055	0,956
		Niet-taal	2,427	0,016
		Praktijk	5,596	0,000
	Taal	Niet-taal	2,363	0,019
		Praktijk	5,563	0,000
	Niet-Taal	Praktijk	4,581	0,000
Overige	Nederlands	Taal	-1,118	0,265
		Niet-taal	1,301	0,194
		Praktijk	2,270	0,007
	Taal	Niet-taal	2,610	0,010
		Praktijk	3,392	0,000
	Niet-Taal	Praktijk	2,161	0,032

Bijlage 6: Overzicht resultaten op de lineaire regressie-analyse waarin binnen de groep ‘Niet-taal’ wordt nagegaan of de leeftijd een significante rol speelt in het al dan niet correct spellen van de woorden *zo-even* en *West-Vlaamse*

Resultaat *zo-even*

Leeftijdscategorie	Leeftijdscategorie	Lineaire regressie-analyse	
		t-waarde	p-waarde
Twintig	Dertig	-1,383	0,169
	Veertig	-3,328	0,001
	Vijftig	-3,328	0,891
Dertig	Veertig	-2,235	0,027
	Vijftig	1,517	0,132
Veertig	Vijftig	3,434	0,001

Resultaat *West-Vlaamse*

Leeftijdscategorie	Leeftijdscategorie	Lineaire regressie-analyse	
		t-waarde	p-waarde
Twintig	Dertig	-2,999	0,003
	Veertig	-4,017	0,000
	Vijftig	-1,180	0,240
Dertig	Veertig	-1,435	0,154
	Vijftig	1,706	0,090
Veertig	Vijftig	2,859	0,005